

**SARA PAÏN
GLADYS JARREAU**

**teoria e
técnica da
arte-terapia**
– a compreensão do sujeito –



BIBLIOTECA ARTMED

Psicopedagogia

- AIMARD, P. - A Linguagem da Criança
- BAQUERO, R. - Vygotsky e a Aprendizagem Escolar
- BASSEDAS & COLS. - Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico - 3.ed.
- BOSSA, N.A. - A Psicopedagogia no Brasil - 2.ed.
- BROUGÈRE, G. - Jogo e Educação
- CALKINS, L. - A Arte de Ensinar a Escrever
- COLL, C. - Psicologia da Educação
- COLL, C. - Psicologia do Ensino
- COLL, MARCHESI & PALACIOS - Desenvolvimento Psicológico e Educação - Vol. 1 - Psicologia Evolutiva
- COLL, MARCHESI & PALACIOS - Desenvolvimento Psicológico e Educação - Vol. 2 - Psicologia da Educação
- COLL, MARCHESI & PALACIOS - Desenvolvimento Psicológico e Educação - Vol. 3 - Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar
- CONDEMARIN & BLOMQUIST - Dislexia - Manual de Leitura Corretiva
- CONDEMARIN, CHADWICK & MILICIC - Maturidade Escolar - 2.ed.
- CORDIÉ A. - Os Atrasados não Existem - Psicodidaxe de Crianças com Fracasso Escolar
- DEL RIO, M.J. - Psicopedagogia da Língua Oral - Um Enfoque Comunicativo
- DELVAL, J. - Crescer e Pensar - A Construção do Conhecimento na Escola
- DI LEO, J. - A Interpretação do Desenho Infantil
- DOCKRELL & MCSHANE - Crianças com Dificuldades de Aprendizagem
- DORNELES, B.V. - Escrita e Número - Relações Iniciais
- DUFLO, C. - O Jogo de Pascal a Schiller
- DUNN & DUNN - Problemas na Escola - Uma História sobre Dificuldades na Aprendizagem
- EDWARDS, GANDINI & FORMAN - As Cem Linguagens da Criança - O Método Reggio Emilia
- ELLIS, A.W. - Leitura, Escrita e Dislexia - Uma Análise Cognitiva
- FAYOL, M. - A Criança e o Número
- FERNÁNDEZ, A. - A Inteligência Aprisionada
- FERNÁNDEZ, A. - A Mulher Escondida na Professora
- FERNÁNDEZ, A. - O Saber em Jogo - A Psicopedagogia Propiciando Autorias de Pensamento
- FERNÁNDEZ, A. - Os Idiomas do Aprendente - Análise de Modalidades Ensinantes em Famílias, Escolas e Meios de Comunicação



Recorte o seu marcador de página

teoria e técnica da arte-terapia

— a compreensão do sujeito —

Sara Païn

Docteur en Psychologie et Professeur en Psychologie de la Connaissance intervenant aux Universités de Buenos Aires, São Paulo et Paris. Consultant-formateur de psychotérapeutes de l'apprentissage. Co-directrice de l'ATEPP-CEFAT.

Gladys Jarreau

Plasticienne art-thérapeute et animatrice des ateliers "Les Pinceaux". Co-directrice de l'ATEPP-CEFAT. Consultant-formateur dans le cadre des programmes de prévention à la Mairie de Nanterre et à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Membre de la Société Française de Psychopathologie de l'Expression

Tradução:

Rosana Severino Di Leone

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Neusa Kern Hickel
Psicóloga, psicopedagoga

Denise Gick
Psicopedagoga

2ª reimpressão



2001

Publicado originalmente sob o título
Sur Les Traces Du Sujet: Théorie et Technique D'une Approche Art-Thérapeutique

© Delachaux et Niestlé, S.A., 1994.

Capa: *Joaquim da Fonseca*

Preparação do original: *Jussara I. Martins*

Supervisão editorial: *Leticia Bispo de Lima*

Composição e arte: *LASER HOUSE - Fotolito Eletrônico*

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED® EDITORA S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone (51) 3330-3444 Fax (51) 3330-2378

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Rebouças, 1073 - Jardins
05401-150 São Paulo SP
Fone (11) 3062-3757* Fax (11) 3062-2487

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Prefácio

Este livro é o resultado do encontro — em 1978 — de dois procedimentos independentes e complementares. Gladys Jarreau já tinha uma longa experiência na animação de ateliês de artes plásticas. Os problemas postos por essa prática haviam-na levado a questionar a psicologia e a psicanálise. Mesmo que essas áreas tenham, em parte, orientado seu trabalho, restava fazer a adaptação da teoria à especificidade do enquadre da criatividade plástica. Sara Païn, professora universitária, especializada em clínica da aprendizagem, estava, nessa época, redigindo *La Fonction de l'Ignorance**, onde o problema das relações entre o pensamento objetivante e o pensamento subjetivamente é colocado. As atividades artísticas, onde estes dois aspectos confluem, representavam, portanto, uma orientação natural para tal reflexão.

A partir do exame sistemático da prática, principalmente no *Atelier Les Pinceaux (ATEPP)*, as autoras realizaram um trabalho baseado no aprimoramento das pesquisas técnicas, assim como na análise de sua significação psicológica e seus efeitos terapêuticos. Desde 1982, parecia-lhes que a melhor maneira de expandir suas experiências era compartilhando-as com as outras pessoas. Desta forma, foi criado o CEFAT, órgão de formação para a utilização da atividade plástica como mediação terapêutica. Enfim, chegou o momento da escrita com o objetivo de formar um instrumento de transmissão e de

* N. do R.T. *A Função da Ignorância*, traduzido no Brasil pela Editora Artes Médicas, 1988.

reflexão capaz de produzir novas experiências e de tornar mais eficazes e construtivas as trocas necessárias para a consolidação desse campo.

A tentativa de ambas não procurou reduzir-se a uma composição química entre arte e psicologia, menos ainda apresentar um discurso homogêneo sobre duas formas diferentes de abordagem. Distinguir-se-á, sem dificuldades, através do estilo, do vocabulário, das argumentações, a contribuição de cada uma das autoras a partir de suas biografias e de seus interesses particulares. O desejo delas é de que cada leitor, ao apropriar-se deste livro, possa tornar-se um terceiro em seu diálogo.

O livro é formado por três partes. A primeira procura fornecer um enquadre geral, teórico e concreto das atividades dos ateliês. A segunda parte desenvolve, detalhadamente, as diferentes técnicas utilizadas no enquadre do ATEPP-CEFAT, precisando o papel do arte-terapeuta e a importância do trabalho. Na terceira parte, apresentam-se casos que ilustram respostas a diferentes problemas postos na arte-terapia.

Registramos, aqui, nosso reconhecimento a todos aqueles que, participando do funcionamento do ATEPP-CEFAT, criaram as condições que permitiram realizar, pesquisar, experimentar e desenvolver as técnicas e as hipóteses teóricas contidas neste livro. Agradecemos, em particular, a Bernadette Gökaltay, Patricia Riverti e Geneviève Schwartz, que foram leitoras e críticas atentas.

Nota

Utilizamos a palavra composta "Animador-Arte-Terapeuta" (AAT) para designar o profissional capaz tanto de enquadrar as atividades do grupo quanto de fazer com que cada participante elabore a significação de seu encaminhamento pessoal.

Sumário

PARTE I

Enquadre Geral e Referências Teóricas

1	A Arte-terapia, Termo Ambíguo	9
	DEFINIÇÃO DE ARTE-TERAPIA	9
	Dimensão antropológica da atividade estética	10
	A subjetivação estética	12
	A UTILIZAÇÃO DA ARTE COM FINS TERAPÊUTICOS	13
	Antecedentes	13
	Tendências atuais	
	Possibilidades e limites	13
	Apropriar-se das imagens	15
	A INSUSTENTÁVEL POSIÇÃO DO ARTE-TERAPEUTA	16
	Uma profissão com várias interfaces	16
	O PAPEL DO ARTE-TERAPEUTA	21
	O arte-terapeuta é um olhar, uma escuta, uma ressonância afetiva	21
2	Um Tempo e um Espaço para a Criatividade	26
	OS ESPAÇOS	27
	O TEMPO	28
	O tempo de um tratamento terapêutico	28
	A organização temporal de uma sessão	29
	A assinatura	34
	Organização dos programas durante o ano	38

Tempo com os pais e com os assistentes exteriores	39
A CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS	40
3 Corpo, Inteligência e Símbolo	42
DEFINIÇÃO PSICOLÓGICA DA ATIVIDADE REPRESENTATIVA	42
Representação e criatividade plástica	42
Relação dialética entre o pensamento e a ação	43
OS ASPECTOS SEMIÓTICOS DA REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA	43
Em primeiro lugar, o código morfológico	43
Em segundo lugar, o código simbólico	44
Em terceiro lugar, o código subjetivo	44
A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS	48
Imagem e percepção	49
Imagem e ação	49
Imagem e representação	49
Imagem e imaginação	50
Imagem e linguagem	50
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA	53
O organismo e o corpo nas atividades plásticas	53
As competências representativas	54
Aspecto simbólico	56
4 Representação e Patologia	59
PATOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO	59
Os problemas de origem orgânica	60
Os problemas corporais	61
Os problemas da construção lógica	64
REPRESENTAÇÃO DA PATOLOGIA	67
Os quadros psicóticos	68
Os quadros neuróticos	70

PARTE II
As Técnicas

5 A Pintura	77
SUPORTES E MATERIAIS	78
CONSTRUÇÃO DA OBRA	80
Composição	80

Fundos	82
Planos	83
Contrastes e passagens	84
Movimento	85
ORGANIZAÇÃO DO ATELIÊ DE PINTURA	86
A mesa-paleta	86
A utilização dos formatos	87
Organização do espaço	87
Sessão propriamente dita	89
Consignas	90
Discussão em grupos	93
Experiência e aprendizagem	94
O gesto	96
Os pincéis	96
As misturas de cores	97
Processo e acompanhamento; intervenções do AAT	97
PSICOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO PELAS CORES	99
Diferenças entre desenhar e pintar	99
Aspectos físico-químicos, fisiológicos e psicológicos da cor	99
A técnica: a significação sócio-econômica e estética dos materiais	100
Gênese da inteligência na utilização das cores	101
OS CÓDIGOS PICTÓRICOS, ESTILO E MODO	102
O código subjetivo: a luminosidade e o vivido	103
OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DO SUJEITO QUE ESTÁ PINTANDO	103
6 A Modelagem	106
A ARGILA COMO MATÉRIA DE EXPRESSÃO	106
A matéria argila	107
A técnica	108
Primeiros contatos com a argila	108
A bola	108
As hastes para alças	109
Estampagem ou impressão	109
Construção de um objeto em hastes	112
Alisamento	113
Trabalho na placa	113
Polimento	114
ENGOBO (substâncias terrosas)	114
O tornear, o cozimento e a esmaltagem	115
MODELAGEM	117

Temas coletivos	118
Baixos e altos relevos	119
Processo e acompanhamento: intervenções do AAT	120
CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS SOBRE A ATIVIDADE DE MODELAGEM	124
Em relação ao suporte	124
Em relação ao código	124
AS ATIVIDADES DE MODELAGEM	126
O ASPECTO SIMBÓLICO DA MODELAGEM	127
PATOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO NA MODELAGEM	129
Observações do sujeito que está modelando	131
7 As Marionetes	133
TÉCNICAS DE MARIONETES	134
Escolha das técnicas	134
As técnicas de fabricação	135
A MARIONETE PLANA	137
Escolha da história	137
Escolha dos personagens	138
Construção dos personagens	138
Esboço	138
Recorte	139
As articulações	140
Revestimento da silhueta	143
Representação	144
O FANTOCHE DE VARA	145
Fabricação da cabeça em papelão	145
Fabricação do corpo	147
Animação individual	
Primeiro contato com o fantoche de vara	148
Elaboração de um cenário	149
A MARIONETE DE FANTOCHES	154
A cabeça	154
Os materiais	155
Término e pintura	156
O corpo da marionete	157
O jogo dramático	157
PSICOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO PELA MARIONETE	157
Construção de um personagem	158
Construção do cenário	161
Encenação/colocar em cena	164
A interpretação	165

Observação do sujeito trabalhando com a marionete	166
8 As Técnicas Adicionais	170
A LINOLOGRAFIA	171
Técnica	171
Intervenções do AAT	173
Considerações psicológicas sobre a atividade de linoleogravura	175
O CARTÃO PARA RASPAR	176
OS MONOTIPOS	177
RELEVO EM METAL	179
Observações e intervenções do arte-terapeuta	180
AS COLAGENS	180
Técnica	
Progressão com as crianças	181
Processo com adolescentes e adultos	186
Observações e intervenções do AAT	188
Considerações psicológicas da atividade de colagem	189
OS VITRAIS DE PAPEL	190
Técnica	191
Intervenções do AAT	193
Considerações psicológicas sobre o trabalho de vitral de papel	193
A CARBONOGRRAFIA	194
Técnica	194
Observações e intervenções do arte-terapeuta	197
Considerações psicológicas sobre a carbonografia	198
O DESENHO	199
Técnicas	199
Observações e intervenções do AAT em todas as atividades de desenho	201
Considerações psicológicas sobre o desenho	202
AS MÁSCARAS	204
As técnicas de fabricação	204
Técnicas praticadas em nosso ateliê: papelão e papel <i>mâché</i>	205
Observações e Intervenções do AAT	208
Considerações psicológicas sobre a construção de uma máscara	209
9 Lista do Material	211
Pintura	
Material	211

Desenho	212
Modelagem	212
Linoleogravura	213
Cartão para raspar	213
Monotipos	213
Relevo em metal	214
Colagens	214
Vitrais de papel	214
Carbonografia	215
Máscaras	215
Marionetes	215
Marionete plana	216
Fantoches de vara	216

PARTE III

Ilustrações da Vivência no Ateliê

10 Ilustrações da Vivência no Ateliê	221
CÉCILE	
ou a palavra em questão	221
ERIC	
ou a elaboração de uma marca do corpo	225
HADRIEN	
ou as dificuldades dos atendentes frente ao talento real	228
JEANNE	
ou a criança mal amada	235
MATHILDE	
ou a elaboração de um luto	239
MICHEL	
ou a ambiguidade sexual	243
PAUL	
ou um caso rotulado "PC"	248
THIERRY	
ou a criança depressiva	250
YVES-ALEX	
ou a passagem da expressão estereotipada à aprendizagem	256
DÉSIRÉE	
ou um problema de identificação étnica	258
Referências Bibliográficas	263

PARTE I

*Enquadre Geral e
Referências Teóricas*

1

A Arte-terapia, Termo Ambíguo

*L'art surgit à mi-chemin de l'homme et de l'univers. L'homme se reconnaît en lui, y retrouve ses pensées et ses sentiments, en même temps qu'il y fait sien ce qui l'entoure et n'est pas lui. La dualité irréductible de sa double expérience externe et interne se trouve enfin résolue.**

René Huyghe (1967)

DEFINIÇÃO DE ARTE-TERAPIA

Ainda que a noção de "arte-terapia" geralmente inclua qualquer tratamento psicoterapêutico que utiliza como mediação a expressão artística (dança, teatro, música, etc.), limitamo-nos, aqui, ao que diz respeito à representação plástica: pintura, desenho, gravura, modelagem, máscaras, marionetes... Estas atividades têm em comum a objetivação da representação visual do domínio figurativo a partir da transformação da matéria. Visto ser essa uma área recente, que data do pós-guerra, é preciso tomar a palavra "arte" no sentido que ela adquiriu na segunda metade do século, onde não é mais o ofício da recriação da Beleza ideal, como também não está a serviço da religião ou da exaltação da natureza.

A ruptura brutal da arte contemporânea com aquelas que a precedem interrogou nossa época sobre a própria função da arte. Tais mudanças se

* A arte surge a meio caminho do homem e do universo. Nela, ele se reconhece, encontra seus pensamentos e seus sentimentos, ao mesmo tempo que faz seu aquilo que o cerca e que não é ele. A dualidade irreduzível de sua dupla experiência externa e interna se encontra, enfim, resolvida.

manifestam através da escolha da técnica e através da ideologia estética. Para as primeiras, citemos, principalmente, a larga utilização de materiais de recuperação, a incorporação da fotografia e da fotocópia, as impressões (em alto relevo), etc. A respeito das diversas correntes, citemos a abstração, o surrealismo, o gestual, a cinética, o conceitual, o tachismo, entre outros. Essas diversificações da expressão artística inspiraram e garantiram as diferentes abordagens artes-terapêuticas.

Quanto ao sentido contemporâneo da palavra "terapia", pode-se verificar que ele evita o prefixo "psico", como se a arte tivesse, por ela mesma, propriedades curativas. De nossa parte, consideramos que a dimensão "terapia" subentende, neste caso, aquela de "psico" sem o qual nenhuma modificação duradoura do comportamento é considerada. O incluir implicitamente é também expandir o campo da prática, até então ocupado, quase que exclusivamente, pela ação psiquiátrica.

Dimensão antropológica da atividade estética

B. Capelier (1980) resume a condição humana em três premissas:

- o homem é este ser que se faz imagem,
- o homem é este ser que se faz das imagens,
- o homem é este ser que faz as imagens.

Entretanto, a imagem não é uma característica humana específica. No reino animal, há a presença das formas e das cores que, além de sua função específica para conservação do organismo, desempenham um papel na aparência deste, ligado ao que se poderia chamar de uma função estética num sentido amplo, capaz de tocar os sentidos de um parceiro biológico, diretamente associada às necessidades de reprodução, de defesa ou de alimentação. Se o pavão real se pavoneia, é preciso acreditar que o espetáculo que ele dá seduz a fêmea. Essa reação, ligada a sensações, indica que há um registro morfológico das qualidades do objeto da pulsão. Portanto, o registro sensorial se faz somente sob a forma de uma imagem. Em compensação, o que é próprio do homem é a capacidade de investir uma forma qualquer para dar-lhe a qualidade de imagem. Enquanto o colorido da flor atrai o inseto para indicarlhe o exato lugar onde ele pode encontrar o pólen, "*a cenoura vermelha é uma convenção social que indica a presença da tabacaria*".* Aliás, não é somente em nível de atrativo que a lógica da imagem se registra, mas também naquele da

* N. do R. T. Referência própria da França, poderia equivaler a: "sombriinha indica banheiro feminino".

repulsa, visto que a beleza não é, de maneira alguma, o contrário do horror, e ambos estão a serviço da proteção do organismo.

A função estética está ligada, em suas origens, à evocação mágica e aos emblemas da riqueza do poder à medida que objetivada por elementos ao mesmo tempo estimados e supérfluos. O formidável trabalho das iluminuras nos livros de oração é o exemplo mais puro do sentido acrescentado ao texto pela beleza da imagem. No supérfluo, há também a idéia de festa, de maneira que é vivida em todos os carnavais, como desafio e triunfo sobre a morte. Mesmo nas festas cívicas e laicas, a representação dos personagens históricos e dos acontecimentos, através de uma formalização estética, dá à história uma dimensão mitológica. Transformar o ordinário em extraordinário também é função estética: os objetos mais comuns adquirem uma qualidade sublime em uma composição de Chardin.*

Dessa maneira, desde o início de sua história, o homem acrescentou à fabricação dos objetos um excedente não-funcional ligado à forma e à decoração. O trabalho de realização era, assim, marcado na sua individualidade e na sua unicidade. Nele, encontra-se uma tentativa de captação do outro, mas também uma necessidade de se apropriar das obras como autor, portanto, uma tentativa de sobreviver como sujeito. O último aspecto inscreveu-se nas formas mais antigas de rituais ligados à morte, nos quais o desejo era cercado por todos os objetos distintivos da pessoa e do clã e, principalmente, das jóias. A atividade estética, isto é, a criação de formas particulares de significação, parece corresponder à necessidade de marcar as diferenças e de facilitar o reconhecimento das pertencas individuais e sociais através da utilização dos emblemas. Também pode-se dizer, como A. Cohen (1987), "que a representação é um ponto de opacidade na relação de transparência que mantém o homem e o mundo", uma tela onde vemos o mundo através da imagem dos outros.

A eficácia da reprodução industrial, que caracteriza nossa época, aumentando a capacidade de consumo da população, exige um esforço constante de variação na concepção dos objetos. As formas reproduzidas em séries se equilibram pela renovação constante dos estilos e dos modos, rapidamente difundidos e gastos. É por essas mudanças tão freqüentes quanto efêmeras dos materiais e das técnicas que o artista significa seu tempo, ao passo que o consumidor marca sua adesão à época renovando, freqüentemente, suas aquisições.

Por outro lado, podem-se observar tendências sociais de resistência a esses *diktats*, simbolizados através do atrativo pelo objeto único, pelo artesa-

* N. do T. Jean Baptiste Siméon Chardin (1699-1779), pintor e pastelista francês.

nato, pelo gosto das práticas antigas e folclóricas. Há ainda uma tendência muito marcante pela conservação do passado, entendido como "patrimônio", assim como um interesse crescente pela arqueologia e pelas modalidades de expressão das populações pré-industriais. As obras de arte também são submetidas a uma grande usura de difusão; quanto aos artistas, são obrigados a encontrar os meios de se diferenciarem para chegarem a existir em um universo onde os embaraços puramente artísticos se abrandaram de tal maneira, que tudo parece possível.

Considerando-se que não existem mais cânones acadêmicos, os critérios que determinam uma hierarquia estética entre as obras de arte e, no máximo, sua identidade enquanto tal tornam-se incertos. É por isso que uma atividade como aquela que propõem os AAT é, sob esse nome, concebível somente na amplitude de idéias e de práticas que caracterizam a produção artística atual.

A subjetivação estética

O bebê é um objeto estético. Sua simples aparência é agradável aos olhos. O olhar que sobre ele se lança transmite-lhe o prazer que sua presença provoca. Mais tarde, ele reconhecerá no espelho a imagem daquele que os adultos admiram. A constituição do narcisismo começa pela própria imagem, e sua constituição depende, em parte, dos adultos que se deixam fascinar.

Os sentimentos de admiração irão se apoiar em objetos análogos à imagem narcísica. Esses objetos estéticos sobre os quais o olhar se fixa e a ação se interrompe não são, propriamente falando, objetos de pulsão (exceto se são investidos como objetos fetiches ou de coleção), visto que a demanda se esgota na contemplação. Em compensação, para o sujeito que está transformando a matéria bruta, a demanda do outro não tem limites e o objeto a ser feito, um objeto de pulsão impossível.

De fato, a avaliação estética aparece, na criança, assim que ela faz um objeto para ser visto, para despertar a admiração dos outros. Essas tentativas podem ou não atingir seus objetivos. A partir da aceitação ou da rejeição de sua produção, a criança estabelece uma classificação das propriedades que ela mesma, assim como os objetos, devem ter para poderem ser favoravelmente julgados. Cada sujeito constrói um sistema de referências estéticas com interdições e regras que são adquiridas através do seu grupo de pertencimento. Essas referências estéticas não são puras, mas fazem parte das cadeias significantes que não têm nada a ver com uma categoria estética universal. Deste modo, por exemplo, o "belo" pode ser associado tanto com a desordem quanto com a ordem, ligado aos sentimentos religiosos assim como a pensamentos obscenos. O código subjetivo não é organizado como um discurso definitivo, ele pode ser comparado, de preferência, a um dicionário pessoal que é ativado à medida que o sujeito se representa através de sua obra.

A UTILIZAÇÃO DA ARTE COM FINS TERAPÊUTICOS

Antecedentes

Desde o final do século XIX, psiquiatras estão interessados nas produções plásticas dos alienados; eles facilitaram suas produções, colecionaram-nas e estudaram-nas. Entre eles podemos citar Mohr (1906), Simon (1876 e 1888) depois, principalmente, Prinzhorn (1922). Paralelamente, pedagogos inovadores encorajaram a expressão criadora na criança, praticando os métodos de pedagogia ativa. Entre eles citamos Decroly, Freinet, Montessori, Rudolf Steiner.

Os tratamentos psicanalíticos e psicoterápicos das neuroses tiveram um grande desenvolvimento na segunda metade do século. Devido a seu custo, à sua duração e, sobretudo, à demanda crescente de cuidados, outras terapias surgiram, menos onerosas e menos constrangedoras, tais como as psicoterapias de grupo e familiares, o psicodrama (Moreno) e as diversas técnicas de mediação artística: musicoterapias (passiva ou ativa), dançoterapia e terapias através da expressão plástica.

Tendências atuais

Possibilidades e limites

O trabalho de arte-terapia se orienta de acordo com várias tendências. As mais próximas da clínica psicoterápica consideram a atividade plástica como secundária, o efeito terapêutico sobrevém somente das trocas verbais em torno do conteúdo da obra. A expressão plástica é, então, utilizada como meio de aceder a comunicação verbal ou como a única maneira de estabelecer uma comunicação. Mesmo que a representação gráfica e a modelagem sejam atividades completamente justificáveis em um processo psicoterápico, ela não nos parece depender da arte-terapia, porque os problemas próprios à representação simbólica nela são ignorados. Assim, diferentemente de H. Aubin (1971), que considera que "o sujeito não deve ser interrompido ou frustrado por uma insuficiência de instrumento técnico", para nós, não se trata de contornar as dificuldades, mas de conduzir o sujeito a superá-las, visto que, estando de acordo com o autor para dizer que, às vezes, "a expressão pictórica podia preencher uma função de *recolocação* do delírio", o objetivo terapêutico da atividade artística é justamente tentar tirar o sujeito de seu delírio por intermédio da lei da matéria.

Por outro lado, uma outra tendência privilegia a organização do trabalho e o enquadramento que favorecem a estruturação consciente da representação. Apesar das grandes contribuições de A. Stern em relação à implantação dos ateliês "de educação criadora", sua falta de interesse àquilo que pode ser

dito do conteúdo simbólico e dramático, implícito na representação, limita seu alcance terapêutico, B. Decker (1980) afirma que as demandas de fazer e de dizer são bem diferenciadas quando o sujeito se coloca positivamente frente a elas, mas acrescenta que "as demandas de não dizer e de não fazer são muito menos diferenciadas, visto que a negação na imagem passa pelo dizer". Tudo aquilo que falta ao sujeito e que rompe a imagem deve ser, de acordo com o autor, retomado pela palavra.

Com o objetivo de estimular os pacientes a criar, outros artes-terapeutas trabalham ao mesmo tempo que esses, tentando fazê-los esquecer sua situação específica de terapeuta. Geralmente o silêncio é regra nesses ateliês até o momento da exposição das obras, no final da sessão, quando os comentários são, então, estimulados. Duas razões nos levam a criticar esse tipo de procedimento: primeiramente, parece-nos que o processo de criação é mais importante que a obra concluída e, evidentemente, o arte-terapeuta não pode trabalhar em sua obra, seguir os processos de elaboração das imagens dos pacientes, perceber suas atitudes e suas reações sucessivas, assim como ouvir aquilo que se diz durante o trabalho. Em segundo lugar, esse arte-terapeuta, frente a suas próprias dificuldades de expressão, pode perder a disponibilidade para auxílio do outro, a partir da posição neutra de "progenitor terapeuta", necessária a uma transferência positiva; se, pelo contrário, ele demonstra uma forte personalidade criadora, está arriscando a conduzir os participantes do ateliê a imitarem alienadamente seu estilo. De qualquer maneira, vê-se como negativo que o engano passageiro que representa a falta de diferenciação entre o atendido e o atendente poderia ser benéfico aos pacientes.

Outras formas de trabalho são pensadas, como, por exemplo, intervenções de curta duração, através de experiências intensas que permitam tomar consciência dos conflitos psíquicos. Considerando-se o caráter de choque dessas experiências, é importante que tais intervenções pontuais sejam realizadas em uma instituição que garanta a continuação da elaboração, por outros meios, dos conflitos assim despertados.

O pictograma, praticado por A. Elbaz, é uma técnica pontual original que também pode ser incorporada a um ciclo de atividades plásticas com objetivo terapêutico. Cada um escolhe seu modelo entre os participantes, depois ele os faz adotar uma postura. Essa "*mise en scène*" é iluminada por um projetor colocado atrás do modelo, de maneira que sua sombra seja projetada na tela. Uma vez claramente definida a silhueta, o "pintante", colocado do outro lado da tela, pode esboçá-la facilmente. Em um segundo momento, ele dá corpo e expressão ao esboço, sem a presença do modelo. Finalmente o trabalho individual é retomado em um tempo de troca de grupo, sendo os obstáculos encontrados frequentemente percebidos como a metáfora dos obstáculos do sujeito em sua relação com os outros.

Muitos ateliês plásticos se definem como multidisciplinares: no início da sessão, cada participante escolhe sua técnica. Esses ateliês se privam da

dinâmica grupal que se estabelece em torno de um mesmo trabalho, em um espaço limitado e em um tempo dado, situação que favorece o acompanhamento de cada participante através do arte-terapeuta.

Outros ateliês oferecem atividades artísticas diversificadas, pois consideram que é difícil prever quais são as técnicas artes-terapêuticas que melhor se adaptam a cada paciente. Dessa maneira, faz-se com que alguns deles passem da pintura à escuta da música para fazê-los experimentar sensações múltiplas. O inconveniente da sistematização desse procedimento é que a dispersão que ele provoca limita a força de investimento necessária ao trabalho criativo.

Por outro lado, alguns ateliês são especializados em uma só técnica. Essa modalidade parece-nos limitar demais as possibilidades terapêuticas. De fato, cada uma das técnicas (pintura, modelagem, máscaras, marionetes) coloca ao sujeito um tipo de problema tanto em nível de representação quanto em nível subjetivo. O sujeito pode, em parte, superá-los e encontrar um estado de equilíbrio. Ele também pode mostrar de diversas maneiras suas resistências e tratá-las. Nos dois casos, frente a mesma consigna e o mesmo material, ele tenderá a repetir seus comportamentos. Entretanto, com a variação cíclica das técnicas dá-se ao sujeito a possibilidade de uma liberação das reações que transformam sua atitude frente a todas as situações, incluindo aquelas que haviam provocado sua rejeição.

Apropriar-se das imagens

No projeto aqui proposto, o trabalho está centrado na pesquisa do sujeito para encontrar e elaborar um universo de imagens significantes de seus conflitos subjetivos. Esse procedimento obedece à hipótese da importância, para todo sujeito, de se dar os meios de simbolizar os termos de um conflito. Considerando-se que os obstáculos que impedem o acesso a esses meios são inconscientemente ligados ao próprio conflito, superá-los já é avançar no caminho da elaboração profunda.

Além disso, o trabalho plástico constitui um cenário privilegiado para fazer viver no sujeito o encontro entre aquilo que Freud chamou "o princípio de realidade" e "o princípio de prazer", visto que as leis da matéria e as leis da ideação estética devem achar um lugar de acordo. As estratégias do sujeito para obter a articulação entre as duas ordens constituem o ponto central da aventura artística. Desta forma, Francastel (1956) considera que a oposição corrente entre a arte e a técnica é uma falsa oposição, pois "ele não saberia ter oposição entre duas coisas que são sempre complementares". Ele acrescenta que "os problemas que se apresentam a um artista são, em primeiro lugar, problemas de emprego e de enriquecimento dos meios, logo depois problemas de legitimidade".

Portanto, seria restringir demais as possibilidades do AAT dizendo,

como o faz B. David (1980) que "todas as técnicas por mais ricas que sejam só têm, para nós, valor e importância enquanto meios de palavra", uma vez que o poder da matéria é, em si mesmo, uma apropriação do corpo, enquanto corpo eficaz, e esse constitui a base imaginária para o surgimento de um sujeito-autor. No domínio da arte-terapia, a palavra emerge como efeito de uma vivência, sem ser questionada, de uma maneira menos estereotipada. Recordemo-nos, aqui, aquilo que A. Fourcade (1978) relata sobre R. Barthes "a estereotipia é esse lugar do discurso onde o corpo falta".

A INSUSTENTÁVEL POSIÇÃO DO ARTE-TERAPEUTA

Uma profissão com várias interfaces

Para poder conduzir um ateliê, tendo como objetivo o tratamento psicoterapêutico de e para a representação, é preciso definir um profissional que tenha disposições e conhecimentos específicos.

Já analisamos a importância da fórmula desastrosa que reúne arte e terapia, cuja definição parece-nos insuficiente para dar conta da especificidade de seu campo de ação. Levando-se em conta que neste momento ela constitui mais uma atividade que uma disciplina, seria mais realista começarmos por definir quais seriam os conhecimentos e as praxes necessárias para se organizar um ateliê com vocação terapêutica. Fundamentalmente, eles pertencem a três domínios: aquele da técnica das atividades plásticas, aquele da psicologia da representação e da expressão e aquele da arte, sua significação e sua história. É importante salientar que as competências a serem adquiridas não significam uma especialização em cada uma dessas três disciplinas, o que seria impossível, mas que elas exigem uma preparação contínua de certas zonas que concernem o procedimento arte-terapêutico.

No domínio da técnica

O ateliê terapêutico não se apresenta como um lugar de aprendizagem onde um conhecimento bem delimitado deve ser transmitido. Portanto, o papel principal do animador não é nem mostrar nem explicar aquilo que deve ser feito. Mas seria um erro acreditar que se pode separar a expressão dos meios utilizados para a configuração. A execução de uma obra é um trabalho de pesquisa onde a subjetivação é marcada pela escolha dos recursos utilizados para representar. O estilo pessoal, à medida que denota as diferenças, favorece a identificação, constituindo, então, um processo que abrange tanto a descoberta das possibilidades de representação quanto sua preparação. Este deve se fazer naturalmente através de várias experiências a fim de se obter uma certa facilidade na utilização e nas escolhas dos recursos. Assim o salienta

Gropius (Bauhaus) "Todo artista deve ter uma competência técnica. É lá que está a verdadeira fonte da imaginação criadora".

Para poder compreender o processo do paciente, para reconhecer os obstáculos que o impedem de chegar a criar os efeitos de espaço ou de luminosidade que ele imagina, para reconhecer o traço ou a cor que produzem uma deformidade na ordem de um quadro à maneira de um "lapso", é preciso que o animador domine as regras mais gerais da "aparência" figurativa. Essa norma, essencialmente técnica, pode ser adquirida somente por uma prática individual dirigida. O conhecimento vivido nos diversos caminhos da representação não é um instrumento que o AAT utiliza para ensinar ao sujeito como fazer, mas para compreender suas estratégias. Isso permite ajudá-lo a melhor formular suas intenções e, conseqüentemente, a tirar melhor proveito da experiência. A única maneira de reconhecer e de assinalar os obstáculos que se opõem à realização de um projeto é conhecendo qual seria o caminho adequado para alcançá-lo. Desta maneira, um "lapso" pode ser assinalado somente por uma compreensão da intenção discursiva do sujeito a partir da sintaxe comum, os pontos de ruptura na representação se tornam evidentes a partir de uma certa lógica que rege a construção da obra plástica individual.

Ainda que cada arte-terapeuta tenha suas preferências pessoais em relação às técnicas plásticas, é preciso que ele forme um ateliê multidisciplinar e que motive os participantes a utilizarem todos os materiais. Para obter esse resultado, o AAT deve ter analisado bem, em si mesmo, seu atrativo exclusivo ou sua aversão por uma determinada atividade, a fim de evitar que lance sua subjetividade sobre aquela do paciente. De fato, o arte-terapeuta, para ser eficaz, deve ter uma flexibilidade de visão que é o contrário daquela do artista que, por essência, privilegia seu estilo pessoal ou aquele de seu grupo.

No arte-terapeuta, a prática das artes não deve reduzir-se a escolha de um estilo demasiadamente definido, a atenção "flutuante" que permite que o psicoterapeuta permaneça permeável às diversas maneiras de expressão dos pacientes deve, aqui, traduzir-se através de uma disponibilidade constante para ver as produções a partir dos projetos plásticos dos sujeitos, evitando impor soluções que respondam mais às inquietudes artísticas do animador que às questões claramente postas pela dinâmica criativa do paciente.

Concretamente, é indispensável que o AAT conheça perfeitamente tudo aquilo que ele propõe: dos próprios materiais como a pintura ou a argila aos instrumentos e suportes. Pedir a um paciente que pinte na parede com uma tinta guache muito líquida é colocá-lo em uma situação desconfortável, assim como fornecer-lhe pincéis cuja qualidade não permita o transporte da cor da paleta para a folha. Na pintura, a harmonia entre os suportes (tamanho e qualidade dos papéis), a pintura (guache, aquarela, etc.) e o tamanho e a qualidade dos pincéis é fundamental. O mesmo acontece no desenho: dar uma folha de tamanho grande e propor um trabalho com hidrocores finas seria um contra-senso, de tanto tempo que ele precisaria para chegar ao fim de uma obra

nessas condições. O mesmo em linogravura: fornecer uma placa de dimensões muito grandes provoca no sujeito uma reação de rejeição à atividade, mesmo que essa tenha lhe interessado por um momento.

A relação entre suportes e materiais empregados, assim como a escolha criteriosa das colas é igualmente importante nas técnicas de colagem. Um suporte muito flexível para colar sementes ou parafusos, assim como a utilização de uma cola inadequada, pode ocasionar raiva de continuar a tarefa que se desfaz, sucessiva e proporcionalmente, à medida que se faz.

Para as marionetes e fantoches de vara, os materiais também devem ser escolhidos com cuidado: peso dos papelões flexíveis mas sólidos; colas adequadas; boa escolha de tecidos, não muito espessos, mas cuja opacidade garanta ao manipulador que sua mão será encoberta no momento da representação, etc.

Quanto a modelagem, o AAT deve conhecer perfeitamente o grau ideal de maleabilidade da argila, a boa consistência da barbotina ou das substâncias terrosas que servem para decoração, assim como as diferentes utilizações dos instrumentos e as condições de secagem das peças, a fim de evitar a deformação ou rachadura. Ele também deve conhecer a maneira de conservar a umidade em uma obra que deverá ser retrabalhada em uma sessão posterior.

Neste livro, participamos do resultado das experiências que nos levaram a escolher diferentes materiais; é preciso dizer que cada AAT fará suas próprias escolhas seguindo seus gostos pessoais assim como as necessidades terapêuticas. Para garantir o sucesso de um procedimento novo, ele deve, antes de tudo, experimentá-lo longamente.

Além daquilo que se refere à matéria e aos próprios materiais, salientamos a importância dos conhecimentos concernentes a sua utilização no limite da representação. Por exemplo, no desenho, as diversas maneiras de abordar a perspectiva; na pintura, aquelas de dar os efeitos de luminosidade, de matérias, de distâncias; na modelagem, as maneiras de se obter a impressão de movimento contínuo, e assim por diante.

Esses conhecimentos não devem ser tomados como receitas a serem aplicadas, mas como guias para compreender situações onde as valorações das tonalidades representativas são complexas. Por exemplo, o saber de que a aproximação do azul e do laranja produz um efeito de distância entre os dois; não o suficiente para criar o efeito desejado, se não levarmos em conta a aproximação das cores, das formas e das proporções.

No domínio da psicologia

O AAT deve possuir elementos teóricos que lhe permitam observar os comportamentos de cada sujeito de um ponto de vista funcional, assim como evolutivo, a fim de continuar sua atividade e orientar suas pesquisas. Convém-

he ter uma noção simples, mas operatória, das teorias psicológicas que levam em conta o processo de formação das imagens e da construção das representações. No desenvolvimento que vai desde a concepção mental de uma imagem até sua objetivação em uma representação concreta intervém um conjunto de fatores e de condições cujo estudo torna-se necessário para se compreender o processo do sujeito e as dificuldades que ele pode encontrar. Por outro lado, o conhecimento profundo das razões de transformações da representação em relação à idade permite-nos melhor dosar a utilização dos recursos plásticos.

Assim, é preciso um certo hábito de escutar aquilo que na produção do sujeito pode ser de ordem do inconsciente, não exatamente para "interpretar" ou dar aos conteúdos explícitos suas significações implícitas, mas sim para confundir uns com os outros. Não é o conteúdo inconsciente que se torna consciente, mas pode-se deduzir da produção consciente — palavra ou representação — aquilo de que o funcionamento inconsciente é a causa.

As experiências psicoterapêuticas e psicanalíticas pessoais conduzem o arte-terapeuta a uma leitura mais rápida e mais eficaz da relação transferencial, quer dizer, do conjunto dos sentimentos e das reações que tal ou tal paciente e sua produção o inspiram. Na ausência dessa possibilidade, o animador deve limitar-se a intervenções de apoio e de acompanhamento dos sujeitos com os quais se instala espontaneamente uma relação positiva.

Poder-se-ia perguntar qual é a diferença entre o trabalho de um animador que acompanha cada paciente na aventura criativa, comentando intuitivamente suas produções e o de um terapeuta que possui um código de interpretação, psicanalítico ou outro, apto a dar à expressão do paciente um sentido novo religado à subjetividade deste. De acordo com as condições de tratamento, uma ou outra intervenção se justifica tendo, ambas, efeitos terapêuticos. Se as condições de trabalho são pouco rígidas (horário flexível, grupos abertos, assiduidade não garantida, etc), recomenda-se a primeira modalidade, mesmo que seja um profissional da psicologia quem intervém. Se, por outro lado, a assiduidade e o enquadre estão bem "seguros", podem-se tentar promover relações mais profundas com o paciente. Em todo caso, é preciso saber que a arte-terapia não é uma técnica psicanalítica e que a teoria freudiana do inconsciente, ainda que nos sirva para compreender certos comportamentos, produções e transformações nos pacientes, não se constitui o meio para levá-los.

Joulia (1985) declara ter-se questionado

"o que procuram todos os atendentes durante os estágios de formação do AAT; não desejariam eles, de maneira inconsciente, virem a ser seu próprio terapeuta por intermédio da arte?"

O contrário seria não somente suspeito, como nocivo, visto ser em seu próprio processo que o AAT em formação toca os limites e as possibilidades

terapêuticas da atividade plástica. É pela elaboração de seu desejo de "se conhecer" que ele poderá ajudar o outro a aceitar-se a si próprio.

No domínio da arte

De acordo com H. Marcuse (1977),

"Uma obra de arte não é autêntica ou verdadeira nem em virtude de seu conteúdo nem em virtude de sua forma 'pura', mas porque o conteúdo é tornado forma".

Para o observador AAT, não se trata de interpretar uma mensagem ou de admirar sua configuração, mas de reconstruir o caminho de pesquisa que permitiu ao autor encontrar, ao mesmo tempo, o que tinha a dizer e a maneira de dizê-lo.

A arte, através de sua história e de suas variações, apresenta os diferentes códigos de significação onde as produções individuais podem encontrar seu sentido. Quanto mais o terapeuta domina o código, mais facilmente ele descobre os valores (luminosidade, obscuridade, contrastes, passagens, etc) com os quais o sujeito trabalha e pode melhor auxiliar a enriquecer sua linguagem e sua capacidade de simbolização. Portanto, é necessário que ele se torne um habitual freqüentador dos museus e das exposições para enriquecer seu vocabulário sobre inúmeras formas de expressões plásticas. Uma cultura artística é tão necessária quanto a praxe e a capacidade de compreensão psicológica.

Além disso, toda abordagem da atividade artística supõe uma atitude estética e um conjunto de hipóteses sobre a função executada pela construção das imagens e pela comunicação simbólica na vida humana. Cada estilo constitui uma tentativa plástica de dar resposta aos grandes problemas humanos, colocados de uma maneira diferente por cada sociedade, mas eles permanecem sempre vivos em relação às individualidades. Por exemplo, pintar atualmente com a mesma técnica de Van Dyck certamente é um anacronismo, mas isso não quer dizer que os quadros do mestre de Anvers já não nos tocam mais. A formação do arte-terapeuta deve incluir uma reflexão sobre as questões que dizem respeito à função estética das diversas maneiras de representar, tanto através da história da arte quanto na arte atual.

Portanto, pode-se concluir dizendo que todos os profissionais que trabalham no domínio da pedagogia (ensinantes, educadores) ou aqueles da assistência (enfermeiros psiquiátricos, ergoterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras) e que têm uma atração pelas profissões da arte podem, passando por uma formação instrumental, exercer a arte-terapia no domínio de sua formação de base (artística, pedagógica, psicológica). É evidente que em certos contextos o processo terapêutico será mais profundo, visto que visa mais ou menos à estrutura inconsciente do sujeito.

O PAPEL DO ARTE-TERAPEUTA

O lugar do terapeuta, uma vez dada a consigna, é acompanhar o processo do paciente, ser testemunha de sua aventura, ajudá-lo a superar os obstáculos encontrados, considerando-os, ao mesmo tempo, de um ponto de vista subjetivo e objetivo. Para isso, é preciso que haja normas para, por um lado, observar os sujeitos que estão realizando uma atividade criativa e, por outro, decidir a oportunidade e o conteúdo das intervenções.

O arte-terapeuta é um olhar, uma escuta, uma ressonância afetiva

O trabalho do terapeuta exige uma grande capacidade de concentração cada vez que o processo de construção simbólica é considerado como uma aventura contínua, onde as transformações sucessivas são mais importantes do que o resultado final. Portanto, o número de participantes deve ser apropriado de maneira que permita ao terapeuta acompanhar as alternativas da criatividade. A atenção deve ser aberta, sem antecipação, sensível à ressonância afetiva e representativa. Trata-se de uma concentração imaginária centrada no sujeito.

Ao mesmo tempo, esse olhar atento não deve tornar-se objetivante, pois o paciente não é um objeto de experiência. O paciente pode confundir nossa atenção com controle, perseguição, ou uma superproteção sufocante. Para poder determinar bem o caráter fantasmático dessas reações, devemos nos assegurar da neutralidade de nossa atitude frente ao seu olhar. O contrário prejudicaria a qualidade da relação de transferência.

Com certeza, o sujeito procura, freqüentemente, provocar em nós reações que nos tiram da neutralidade, por exemplo, o medo de errar. É, então, importante compreender como esse sentimento pôde surgir na relação para, assim, podermos analisar sua importância e detectar sua significação.

O gosto pessoal do terapeuta em matéria de arte, as críticas ou a fascinação estética que ele pode cultivar nas exposições devem ser colocados entre parênteses. Aqui, a obra de arte em si não interessa, o centro de gravidade é o sujeito em busca da imagem, de significação. Que o terapeuta não seja nem crítico, nem observador "objetivo", o que não quer dizer que, por isso, ele deva permanecer na emoção de um espectador ingênuo, capaz de ajudar aos outros somente pela simpatia. O terapeuta possui saberes sobre as funções da arte, sobre os processos psicológicos que estão na base do funcionamento criativo e uma teoria da estrutura simbólica. É a utilização de todos esses conhecimentos que faz a diferença entre o cientista e o terapeuta: o primeiro constrói a teoria de uma maneira analítica, apoiando-se na experiência; o segundo centra-se sobre o sujeito cujos sintomas advirão

a partir desses modelos teóricos, parte de uma estrutura captada, então, como um todo coerente. A profissionalização do arte-terapeuta depende dessa possibilidade de encontrar uma ordem simbólica para a desordem do sofrimento. É, sobretudo, através da aplicação da teoria e das modalidades práticas derivadas que o AAT pode reivindicar seu pertencimento em um grupo ou em uma instituição. Este pertencimento lhe dá uma identidade profissional em nome da qual ele exerce e graças à qual ele encontra seu lugar entre o sujeito e a obra.

Uma vez que uma parte da adaptação no ateliê se faz sobre certos dados invariáveis — horários fixos, distribuição espacial estável, ritual de início do trabalho — é interessante notar como cada participante apropria-se, pouco a pouco, de um espaço, de um lugar para sentar-se, de um outro para pendurar sua capa, como serve-se dos rituais de passagem para abordar as tarefas, como administra o tempo para terminar seu trabalho. É preciso observar bem as necessidades que o sujeito tem de se agitar e como ele descansa. Acumulam-se sinais que nos permitem respeitá-lo e acompanhá-lo melhor em seu próprio ritmo. Os momentos de separação também são ricos em informações: eles nos dão a oportunidade de perceber como o sujeito vive o ateliê e, quando se trata de uma criança, serve para observar como os adultos lhe dão a segurança de sua estabilidade e a expressão de interesse por seu trabalho.

Na consulta psicoterapêutica habitual, a maior parte do tempo ouve-se o paciente falar; entretanto, na arte-terapia o paciente é posto em várias situações, portanto, nós o observamos enquanto vive uma experiência nova. Então, é possível perceber suas reações em relação à consigna da sessão, isto é, à exigência de fazer qualquer coisa com um tipo definido de material. Cada sujeito considera o ateliê como um lugar de aventura onde ele escolhe os riscos que quer correr. Pode-se notar como ele entra em contato com o material em função dos objetivos possíveis, assim como suas disposições tônicas e a concentração que ele manifesta antes mesmo de começar a trabalhar.

A novidade da situação exige o encaminhar de todas as potencialidades previamente adquiridas. Pode-se perceber como o sujeito coloca em andamento seu processo de trabalho, suas praxes, suas experiências anteriores, tentando modificá-las para torná-las úteis na nova situação. Em seguida, deve-se observar como o movimento pendular entre o toque e o olhar se instala, visto que esse movimento é fundamental para o metabolismo da criatividade.

Os participantes utilizam os recursos colocados à sua disposição para se exprimirem, para construírem um "discurso" na ordem do imaginário. No grupo, nós os acompanhamos de tempo em tempo; como os mestres do xadrez, jogamos sobre vários tabuleiros. Cada vez que nos aproximamos de um membro do grupo a diferença nos indica a progressão, as representações tornam-se mais complexas, ficam mais pobres, enriquecem, os problemas plásticos encontram soluções mais ou menos satisfatórias, há mudanças de zonas de conflito, proposições que encontraram um desfecho. O interesse que

o terapeuta mantém pelo que passou sustenta aquele do sujeito para progredir, para arriscar-se a encontrar um caminho.

No final da sessão, cada participante encontra-se com um objeto "terminado" que lhe é significativo, já que, ao olhar uma obra, é o autor que o outro procura. Após ter observado como o processo de apropriação se realiza, é interessante ver, enfim, como o sujeito separa-se de sua obra, tira-a da parede ou arruma-a, com qual atitude ele se aproxima dela quando a recupera para si. Nessas questões, nenhuma idéia recebida deve prevalecer, nenhuma reação em relação à sua própria produção que não seja mais válida que uma outra. O que nos interessa é descobrir a significação que tem para ele esse objeto que lhe foi tirado (para guardar, para jogar fora, para dar, para destruir, para colecionar, etc.) e se alguma normativa seguida a esse respeito constitui, para ele, uma proteção ou uma dificuldade do superego.

Mas não se trata somente de observar, há muito a ser compreendido no ateliê: primeiramente, os comentários dos encontros, os últimos trechos da experiência imediatamente anterior cujo impacto retorna seguidamente nos temas abordados na produção simbólica. Em seguida, compreendem-se os comentários frente às tarefas propostas, entusiastas, desdenhosas, queixosas, e as questões sobre a atividade, colocadas, às vezes, mais como meio de comunicação que de informação. É interessante prever um tempo no qual os comentários possam surgir e com eles as ansiedades frente às novidades.

Podem-se entender, também, alusões associativas a outras situações ou questões propriamente técnicas. As duas expressões indicam um trabalho psíquico importante a não perturbar com intervenções muito extensas ou diretivas. O papel do AAT é de encorajar a busca das pesquisas sem dar a solução e, para isso, às vezes, uma só palavra basta. A palavra é muito importante para o participante: para a explicação de seus projetos, para as questões que ele coloca sobre a adequação dos meios aos objetivos, para os comentários sobre os resultados positivos ou os fracassos do processo, por outro lado, diz da possibilidade de retomar as experiências no discurso que lhe permite transformar a experiência em conhecimento, de passar da ação ao código socializado da transmissão. Frente a um problema plástico bem definido, é importante encorajar, no sujeito, o pôr-se à prova em todas as possibilidades que ele pode considerar, para encontrar aquela que melhor lhe convém.

O momento da avaliação da atividade é consagrado especialmente ao diálogo, serve-nos para observar a capacidade de tomar a palavra, assim como a atitude de escuta de cada participante frente ao grupo. A capacidade de se interessar por problemas gerais, de participar das discussões, de procurar argumentos, de aproveitar algo da experiência dos outros, está diretamente ligada aos objetivos da arte-terapia.

Até aqui, descrevemos o que se pode ver e compreender em uma sessão do ateliê. Resta-nos relatar o que o arte-terapeuta pode sentir durante esse

tempo, visto que suas emoções constituem a matéria-prima com a qual ele conta para entender o sentido dos comportamentos dos participantes e de suas reações afetivas.

A maior parte dos afetos advém da própria dinâmica do ateliê: desta maneira, para começar a trabalhar, o sujeito deve fazer uma ruptura com a inércia de suas inquietações e experiências recentes cujo um resto útil servirá de motivo de simbolização. O arte-terapeuta tenta preservar as motivações evitando que elas parasitem o trabalho.

A recepção da consigna também provoca reações que encontram uma ressonância no AAT. Se este se identifica com a consigna, suas reações negativas serão mal recebidas e terão poucas chances de serem elaboradas. Conhecendo previamente a possível significação da consigna dada, o arte-terapeuta pode apreciar melhor os prejulgamentos que os participantes podem ter com a tarefa a ser realizada e tentar compreender a idealização, assim como a rejeição da proposta, visto que as duas reações são um obstáculo para um bom desenvolvimento da atividade.

A atenção afetiva do arte-terapeuta é dirigida sobre a relação que cada sujeito estabelece com a manipulação do material, dos instrumentos e dos movimentos eficazes. Além do resultado propriamente plástico, é interessante constatar o prazer ou o desprazer do contato sensorial do sujeito com o material, a manifestação de seus gestos, o prazer da apropriação progressiva da técnica.

Certamente, as emoções mais fortes que o arte-terapeuta pode sentir provêm da observação da produção do sujeito: da qualidade emocional da mensagem traduzida na harmonia ou na agressividade das formas, através da precisão ou do erro das proporções, da qualidade dos traços, do tema abordado, das cores e dos contrastes utilizados, dos eixos de diferenciação escolhidos. Mas, também, é importante captar o impacto afetivo que as intervenções de cada participante produzem no grupo e as reações de cada um frente às imagens de si que aquele lhe dá.

Os sentimentos até aqui descritos surgem da observação enfática dos comportamentos. Portanto, na relação de transferência, o terapeuta possui um outro instrumento para sentir as emoções do paciente: são os próprios sentimentos frente a eles. A reação produzida sobre ele pela ausência do paciente, por sua chegada em atraso ou antecipada, por seu cumprimento efusivo ou seu olhar longínquo, pela indiferença, a delicadeza ou a revolta demonstrada pelo paciente em relação a ele, constitui os sinais do ponto de conflito a ser desfeito. Então, impõem-se duas questões ao terapeuta: a primeira, por que ele se sente contente, embaraçado, culpado, generoso, etc. frente a tal ou tal paciente, e a segunda e mais difícil: como o envolve o paciente para fazê-lo reagir assim. A primeira questão permite detectar os problemas do paciente e os do terapeuta; a segunda, permite descobrir quais são as modalidades de relação que o paciente instaura, repetindo suas estratégias de manipulação dos outros.

Mesmo se no contrato implícito entre o paciente e o terapeuta estabelecem-se que nada será perguntado, nem nada será dado, há sempre uma forte exigência simbólica que é medida do lado do paciente, na resistência e do lado terapeuta, no desconforto que a rejeição da atividade produz nele, em suas múltiplas modalidades. O postulado terapêutico que diz: "somente o significativo me interessa e a rejeição é, também, significativo" não chega a equilibrar sempre a relação com o paciente. Portanto, o resultado satisfatório da terapia depende, às vezes, da capacidade de se ocultar como objeto da rejeição, procurando a função positiva que este pode provocar, por exemplo, na autonomia do sujeito.

A relação de transferência é dramática e, por conseqüência, de ordem simbólica, mas os efeitos que ela produz nos comportamentos são bem reais. Quando o sujeito trabalha sob "nosso" olhar ou em "nos" ignorando, quando ele destrói o "nosso" material ou quando se mostra capaz de aproveitá-lo, ele não inventa uma relação, mas repete um comportamento cujas conseqüências conhece. Se nos deixamos levar respondendo suas expectativas, ajudamo-lo a repetir o comportamento neurótico. Se damos à antiga relação uma nova significação, damos ao sujeito a possibilidade de mudar, de inventar uma nova maneira de se fazer amar.

Quando o terapeuta, frente a um paciente, pergunta-se: "O que você simboliza para mim?", ele coloca uma dupla questão: na primeira, o "para mim" quer dizer "na minha intenção", ela se traduz por: "Qual é a mensagem que eu devo receber?"; na segunda, o "para mim" se refere ao investimento simbólico que ele mesmo faz do paciente. O sujeito se exprime, mas, ao mesmo tempo, ele se exprime em relação ao olhar do terapeuta. Na transferência, a expressão se torna mensagem.

Uma outra questão se coloca ao paciente: "O que você quer que eu diga?". De fato, a autonomia e a liberdade de expressão não são qualidades com as quais podemos contar desde o início. Quando falamos de "tema livre" ou escolha das técnicas exprimimos um desejo impossível, uma vez que os sujeitos estão doentes. Nosso procedimento é justamente ajudar o paciente a encontrar, no final do caminho, essa margem de autonomia e de liberdade que faz da apropriação a diferença. A complexidade da situação terapêutica certamente é paradoxal, arbitrária e efêmera, mas, graças a isso, profundamente dramática. Para o arte-terapeuta a questão é adquirir a faculdade de espera sem ser angustiado pelo silêncio ou pela lentidão do desenvolvimento do processo plástico, poder responder de uma maneira construtiva aos comportamentos de resistência, de agressividade e de passividade, e suportar a extrema dependência dos sujeitos, assim como sua tentativa de autonomia.

2

Um Tempo e um Espaço para a Criatividade

Son squiggle (11) dont je fis une sorte d'insecte. Le mien (12) auquel il travailla avec application et qu'il appela "un rien du tout"... Toutefois il avait bien quelque chose, en ce sens qu'il se présentait comme s'il n'était rien.***

Winnicott (1982)

Na organização de um ateliê de atividades plásticas com fim psicoterapêutico é preciso dar-se conta de três parâmetros: os espaços, o tempo e a composição dos grupos. A referência que orienta a descrição é aquela de um ateliê de crianças, mas suficientemente espaçoso para poder ser adaptado a outro público e em outras condições: desde a instalação no interior de uma instituição pedagógica ou médica à intimidade de um ateliê particular. Se o lugar deve ser partilhado com colegas, então é preciso tomar cuidado com a preservação da ambiência de uma sessão para outra, garantindo a identificação e o pertencimento do grupo. Essa estabilidade ajuda a estabelecer os vínculos de confiança indispensáveis ao sujeito, assegurando-lhe a proteção de sua criatividade.

* N. do R.T. "Squiggle": técnica do rabisco, utilizada por Winnicott, ver também Capítulo 5.

** Seu *squiggle* (11) do qual fiz um tipo de inseto. O meu (12) que trabalhado com aplicação e que ele chamou "um nada do tudo"... Entretanto, havia alguma coisa nesse sentido que se apresentava como se ele não fosse nada.

OS ESPAÇOS

A escolha do local de trabalho para um ateliê com fim terapêutico é importante porque supõe hipóteses de trabalho bem diferenciadas. Desta forma, Arno Stern define seu ateliê como um "lugar fechado" onde a criatividade deveria ser estimulada da mesma forma que o fechamento deste. De fato, Stern incita seus alunos educadores a fechar todas janelas, pois considera que esse espaço torna-se, ainda, mais propício à criatividade, quando interrompe toda ligação com o mundo exterior. Para o autor, a criatividade está ligada à condição íntima, simbolicamente uterina, condição essa que pode ser, também, fonte de ansiedade e de inibição.

O ateliê ideal, ao contrário, seria, em nosso ponto de vista, um local claro cujas janelas dariam para uma área verde, calma, um lugar tanto de relaxamento quanto de observação. Mesmo se essas condições são, freqüentemente, difíceis de se atingir, a claridade instável, assim como um leve rumor vindo do exterior da sala criam uma continuidade de vida. Além do mais, sendo a claridade um elemento fundamental da atividade artística, é importante que ela conserve seu caráter natural. O ateliê deve ser um local privilegiado, demarcado de outros, mas não, totalmente, separado do mundo exterior, o que prejudicaria a generalização das aquisições.

O mesmo ateliê deve poder acolher vários grupos no decorrer da semana. Tendo os participantes necessidade de se encontrar em um quadro relativamente estável, precisa-se, então, de uma organização, em parte permanente e em parte modificável. A sala de espera, o vestiário, o local de estocagem do material, os espaços de trabalho e os locais de exposição ou de secagem das peças constituem a parte permanente do ateliê. A parte variável do cenário é representada pelas produções que se sucedem. A passagem dos outros, marcada pelo depósito das peças, obriga cada um a respeitá-las do mesmo modo que as suas. A certeza que suas próprias produções que estão em realização serão vistas pelos outros, se ele deseja, é a contrapartida. O AAT deve cuidar para que nenhum grupo possa ser sentido como invasor e que a permanência do local seja assegurada.

O espaço de entrada, bem delimitado em relação ao local onde se desenvolvem as atividades, mesmo podendo ser somente de dimensões reduzidas, é indispensável. Ele deve ocupar a função de intermediário entre a família, a escola ou o trabalho, a rua e o ateliê; é o lugar onde se pode depositar um objeto familiar, fazer uma confidência ou um pedido sem formalidades.

Mas, ao mesmo tempo, esse lugar constitui um limite que protege a propriedade e a intimidade dos participantes somente durante a sessão. Quando se trata de crianças, é o lugar de troca e de separação daqueles que as acompanham. Essas disposições são válidas, mesmo quando o ateliê funciona no meio de uma instituição.

Quanto ao ateliê propriamente dito, ele deve servir para a prática sucessiva de várias técnicas durante o ano, o que necessita da organização de diversos espaços: aquele reservado para a pintura de uma maneira permanente onde os participantes trabalham de pé, frente às paredes, e outro destinado às diferentes técnicas praticadas em torno de uma mesa. Com exceção da modelagem, que passaria a ser praticada como a pintura em um espaço reservado a essa técnica, a vantagem de encontrar sempre o mesmo local de trabalho favorece a apropriação deste, assim como uma certa ritualização das sessões. Para as marionetes, a reunião de dois espaços permite instalar um painel e prever um lugar para os espectadores. A organização desses diversos locais será descrita, em detalhe, nos capítulos "Pintura" e "Modelagem".

O TEMPO

O tempo de um tratamento terapêutico

A gestão criteriosa do tempo nos parece como um fator importante na organização do ateliê, da mesma maneira que aquela do local.

A unidade mínima sobre a qual um projeto terapêutico pode-se realizar em um ateliê plástico é de aproximadamente um ano (que se faz coincidir com um ano escolar, para garantir a coerência do grupo) com sessões semanais. Para tornar as aquisições autônomas e duráveis, na maior parte dos casos, são necessários três anos de assiduidade contínua: eles permitem passar por todas as técnicas várias vezes, de modo a progredir, adquirir automatismos e liberar-se dos constrangimentos, tomando confiança em si. Mais freqüentemente, isso permite trabalhar as resistências e exprimir os conflitos mais importantes.

De um ponto de vista psicológico, há para cada sujeito um tempo mais ou menos longo de adaptação no ateliê, cujas regras de funcionamento e as relações pessoais são diferentes de tudo aquilo que lhe é familiar.

É preciso que ele compreenda o que lá se espera dele, ele precisa aprender a aceitar os limites que lhe são impostos pelo local, pelo tempo, o grupo, os AATs e os materiais, da mesma maneira que deve trabalhar suas inibições, suas resistências e seus próprios limites, para chegar a aceitá-los. Somente, quando o sujeito percorreu esse caminho é que pode aceitar colaborar com o AAT, identificar-se com ele, e, finalmente, dele se separar.

Como todo tratamento psicoterapêutico, o processo da arte-terapia também apresenta momentos de crise para o paciente e para sua família. No caso das crianças, a continuidade do tratamento depende não só de sua vontade, como da dos seus pais. A interrupção do tratamento deixa não somente um processo sem acabamento, mas também repete, na maior parte do tempo, de maneira perigosa, uma situação anterior de perda e de fuga. A ruptura, às vezes, súbita, de uma relação intensa, também, pode perturbar o

grupo. Portanto, é preciso tomar todas as precauções possíveis para, antes de tudo, evitá-la: um contrato claro com os pais e a equipe de atenção é indispensável, assim como o estabelecimento de um diálogo entre esses.

Em um primeiro momento, Estelle, 8 anos, tenta aplicar, no ateliê, os esquemas de comportamento que ela utiliza em outro lugar até o momento onde uma quebra na representação permite ao AAT intervir, restituindo à relação uma dimensão arte-terapêutica.

Logo na primeira sessão, Estelle faz o que está segura saber fazer e é bem característico: um personagem de DQ. Em seguida, ela passa da reprodução estereotipada a um outro modo de expressão convencional, mas já mais pessoal: casa, flores bonitas, etc. Depois, uma incongruência no "bonito" que Estelle descobre permite a intervenção do AAT que lhe dá, então, um novo jogo de valores: "fazer interessante" no lugar de "fazer bonito". É a partir disso que Estelle ousa se mostrar com seus medos e sua agressividade e que, enfim, fala de seus conflitos.

A organização temporal de uma sessão

Optamos por sessões de uma hora para as crianças pequenas, duas horas para as crianças e duas horas e meia para os adolescentes e adultos. Essa escolha é feita levando em consideração não só a faculdade de concentração dos sujeitos mais evoluídos, mas também analisando as necessidades de preparação no trabalho de expressão plástica e as necessidades individuais de alternância entre repouso e trabalho, entre solidão e diálogo, entre ação e palavra.

Cada sessão se desenvolve em várias fases.

1. A primeira se passa no local intermediário onde se fazem as últimas recomendações paternas e os encontros com os outros participantes. Então, um clima de excitação prevalece, energia necessária para a ruptura antes da adaptação ao ateliê. Depois, cada um começa colocando sua blusa de trabalho que estava depositada em caixa que corresponde a seu grupo, o que constitui um símbolo que representa seu pertencimento. As crianças que diferem nesse gesto já nos mostram que estão em um "outro lugar" o que deparar-se-á em suas produções. Para alguns sujeitos, esse momento pode ser tão marcante que um adolescente pôde nos escrever dos Estados Unidos: "Recordar-me do momento de felicidade onde eu colocava meu avental me deixa feliz".
2. Na segunda fase, todos os participantes e os AATs sentam-se ao redor da mesa situada no "espaço das técnicas". Esse é o momento onde todos podem se ver, onde cada um mostra-se presente no grupo e pode enunciar, de uma forma pouco comprometida, um aconteci-

mento que o marcou e que poderá ser retomado mais tarde, individualmente durante a sessão, pelo AAT. É, também, o momento onde se fazem os comentários sobre os atrasos sucessivos ou a ausência de alguns membros do grupo e sobre as expectativas do ateliê. Às vezes, a excitação é tamanha durante um tempo tão longo que as crianças mais desejosas de começarem a trabalhar se encarregam de reestabelecer a calma necessária. Esse tempo intermediário entre o "outro lugar" e o ateliê nos parece muito importante.

3. Quando o clima se torna favorável, passa-se para a **organização dos grupos**, o que representa a terceira fase da sessão. Então, duas ou três atividades são propostas e os subgrupos se formam, levando em conta os desejos de cada sujeito, e suas necessidades, mas também o "bom equilíbrio" entre os participantes (em função da idade, das capacidades expressivas, dos centros de interesse e, eventualmente, dos diagnósticos). Se várias crianças da mesma família estão reunidas durante o mesmo horário, elas são encorajadas a se dividirem nos diferentes subgrupos. Aqui, também, as separações devem, às vezes, trabalhar-se com o AAT.

Uma vez definidos os grupos, cujo número depende do tipo de ateliê (especificamente clínico ou heterogêneo), o AAT lembra o tempo da sessão que resta disponível para o trabalho e a duração dada para a técnica escolhida. Essa duração pode variar de uma a quatro sessões. A consigna para tentar terminar o trabalho começado é adaptada a cada sujeito, e não proposta para ser seguida enquanto regra, mas para analisar o andamento do seu processo de trabalho.

4. A quarta fase é aquela do **trabalho propriamente dito**, que será descrita, em detalhes, na segunda parte do livro. Limitar-se-á, aqui, a avaliar sua importância em relação ao investimento técnico, estético e psicoterapêutico.

Somente os processos retêm nossa atenção, eles se inscrevem na dinâmica criativa de cada um, em sua história e naquela de cada obra. O nível estético não é valorizado enquanto tal, isto é, como "um objeto a contemplar", mas como um efeito de uma estrutura pessoal tendo uma história.

Desde sua entrada no ateliê, cada sujeito é acompanhado em seus diferentes processos. As exigências do AAT são progressivas e intermitentes. A alternância das técnicas praticadas durante um ano favorece essa atitude, todavia, sem desconcentrar os sujeitos.

O trabalho pictórico, gráfico ou de modelagem passa, indiferentemente, da expressão livre onde os conflitos se projetam no papel ou na matéria à elaboração das obras onde o sujeito toma consciência da maneira de resolver

os problemas plásticos relativos a seus próprios problemas psicológicos.

Para favorecer a construção das imagens, nossa atitude é de fazer prevalecer um princípio de realidade, mesmo para o subverter. Cada vez que o ambiente permite, estimulamos as capacidades de observação, induzindo os sujeitos a observarem o que pode constituir uma resposta às hesitações na representação. Tal criança se pergunta sobre a representação de um nariz visto de frente ou da colocação em perspectiva de personagens em uma peça, então, ensinamos-lhe a analisar tanto as relações de forma quanto de cores. Se o ambiente não pode permitir esse trabalho de observação no lugar, aconselha-se fazê-lo fora das sessões do ateliê. Essa sugestão tem, ainda, a vantagem de manter um vínculo entre o sujeito e o ateliê fora das horas de sessões, o que é importante para a elaboração dos conflitos e a continuidade da pesquisa.

Na medida do possível, é preciso fazer a relação entre o *objeto* escolhido como significante do desejo e a necessidade de observá-lo, para fazer dele uma imagem legível. Certamente, para isso, é necessário levantar todos os obstáculos psicológicos que se opõem à assimilação da imagem percebida. Os estímulos do AAT estão ligados à técnica plástica assim como à expressão das idéias do paciente, até aqui censuradas. Este também cuida daquilo que a ansiedade não extravasa, os limites da capacidade de elaboração.

O AAT, sugerindo que se olhe a obra à distância para ver se os planos são "legíveis" e se estão de acordo com os desejos de seu autor, condu-lo a tomar uma distância com relação ao objeto representado que perde, então, sua fascinação simbiótica. O objetivo dessas intervenções é que, após um percurso suficiente no ateliê de arte-terapia, o sujeito possa introjectar as palavras do terapeuta, para se exprimir sozinho e produzir uma imagem na qual ele possa se reconhecer.

Alguns sujeitos, respeitando o melhor possível as consignas do AAT, procuram produzir imagens através das quais esperam ser aceitos. Outros recusam levar em conta as intervenções do terapeuta, mostrando, assim, sua resistência e sua necessidade de se diferenciar, para existir. Outros, ainda, solicitam-no continuamente. Eles conhecem, de antemão, as questões que lhe serão colocadas, mas, para progredir, precisam da repetição. Trata-se, então, de um ritual lúdico por meio do qual se estabelece uma relação transferencial. Todavia, é preciso prestar atenção para não entrar no jogo de uma dependência seja de alienação, seja de controle.

Cada um, através dos diversos desejos, procura, portanto, encontrar seu lugar frente ao outro de acordo com os esquemas prévios de relação que fazem suas estruturas e que é preciso repetir, para poder reorientá-los através de uma forma de relação mais feliz*.

* N. do R.T. Isto é, as intervenções do AAT, sejam elas de ordem técnica ou psicológica, sempre se situam no espaço transferencial.

Diferentemente da neurose de transferência que é uma construção própria do espaço psicanalítico propriamente dito, as psicoterapias que utilizam uma atividade mediadora irão investir mais nas relações do sujeito com sua obra do que nas relações puramente transferenciais. Essas serão tratadas à medida que os sentimentos do sujeito, frente a frente ao terapeuta como tela de repetição, constituem obstáculos para a atividade representativa. Assim, uma demanda abusiva de ajuda não será administrada nem por uma resposta técnica direta nem por uma interpretação da fantasmática suposta, mas pelo desenvolvimento simbólico da demanda por associações sucessivas ao nível da imagem e da palavra. Quando a demanda atinge um nível de formalização suficiente, quando fez um caminho de esclarecimento, ela chega, na maior parte do tempo, a incluir sua própria resposta que se dá, então, como uma descoberta. O arte-terapeuta está lá para guiar, provocar e ser testemunha da emergência associativa, e de maneira alguma para dar "sua" interpretação descritiva e casual a qual constitui, contudo, um instrumento indispensável, mas mudo, para cumprir sua tarefa.

Levando em consideração a importância do mecanismo de repetição na cura, procuraremos relacionar as noções de estilo como criação egóica. *Le Petit Robert** define o estilo assim:

"a maneira singular (pessoal ou coletiva) de tratar a matéria e as formas para a realização de uma obra de arte..."

O estilo leva menos em consideração o tipo de motivos tratados (históricos, religiosos, paisagens, retratos, abstrações...) que a maneira de tratá-los, mas esses dois elementos são as marcas estilísticas de sua época, assim como do artista.

Quando um sujeito se instala na repetição, ele nos faz avaliar se é uma questão de repetição criativa ou, pelo contrário, de uma expressão patológica. Pode-se tratar de uma atitude de resistência frente à aventura plástica, assim como uma inibição motivada pelo medo de sair de um modo de expressão já experimentado. A variação das técnicas pode ser útil para alguns sujeitos instalados na estereotipia, eventualmente, ligada aos estados psicóticos.

A repetição do mesmo tema pode ter várias origens. Pode ser uma busca afinada e apaixonada da expressão plástica: a história da arte nos fornece muitos exemplos. Artistas como Rembrandt, Turner, Rodin, Dufy, De Stael, para citar só esses, abandonam um tema, somente, quando eles têm a impressão de tê-lo "esgotado" no plano pictórico ou escultural, em um exato momento de sua vida. Aqui, trata-se de repetição aparente, visto ser ela sempre criativa. Jacques Teboul (1988) em um estudo consagrado a Cézanne diz:

* N. do R.T. *Le Petit Robert*, dicionário popularizado, como entre nós o "Aurélio".

"O trabalho desta série é um trabalho de acabamento da forma... Permanecer sobre o mesmo motivo ou o mesmo tema, insistir em encontrar soluções satisfatórias de beleza para alguns problemas como velocidade e imobilidade, desenho e cor, reflexão e espontaneidade, sensação e construção, visão fragmentária ou síntese, estrutura e fluidez, espaço e figura, revelação e desaparecimento, masculino e feminino. A série, no caso das Baigneuses, é para Cézanne o único meio de purificar uma fantasmática, de dar-lhe sua mais alta forma artística, preservando a constância".

Marcel Proust (*A la recherche du temps perdu T. II*), em relação a Bergotte e Vermeer de Delft, diz:

"Não há nenhuma razão, nas condições de vida nesse planeta, para que nós acreditássemos ser obrigados a fazer o bem, a sermos delicados e até corteses, nem para o artista ateu que pensa ser obrigado a recomeçar vinte vezes um pedaço, cuja admiração que lhe provocará pouco importará a seu corpo comido pelos versos, como a confluência de duas partes de parede amarelas que cobre com muito de ciência e de requinte um artista desconhecido, recém-identificado sob o nome de Vermeer."

Para a repetição estereotipada, reportar-se ao exemplo de Yves Alex tanto no tema quanto na maneira de tratar.

- 5) O momento seguinte é aquele onde o autor comunica que sua obra está acabada. É interessante analisar três aspectos: a suspensão do trabalho, a assinatura e o título.

A suspensão do trabalho

Decidir quando uma obra está acabada é uma questão importante e difícil de determinar para todo artista. Assim, diz Matisse (1972):

"(...) chega um momento onde todas as partes encontraram suas relações definitivas e, daí em diante, ser-me-á impossível não retocar nada em meu quadro sem refazê-lo inteiramente".

Para o participante do ateliê, uma dimensão de ordem além de estética entra em jogo: a relação de transferência com o AAT. Desde o início, uma das regras fundamentais a instituir em um ateliê é que nenhuma obra deve ser posta de lado sem ser vista pelo AAT com a presença de seu autor. Desta regra, raramente desobedecida, pode-se compreender que o AAT está presente em todos os momentos no pensamento daquele que se exprime no ateliê, é por isso que as várias atitudes adotadas quanto ao final da obra nos são tão reveladoras.

Vemos sujeitos rápidos e impacientes que se contentam em "jogar" espontaneamente uma idéia na sua folha ou na argila sem encontrar prazer em mostrar, mais adiante, a produção pintada ou modelada. Pode-se tratar de um problema de ritmo singular ou do sentimento que todo esforço é inútil,

levando em consideração dificuldades técnicas encontradas. No primeiro caso, o AAT aceita esse ritmo enquanto propõe ao sujeito interessar-se mais pela imagem que ele produziu que pelos gestos liberadores (mesmo que eles tenham sua utilidade). No segundo caso, trata-se de dar novamente confiança ao sujeito, para fazê-lo descobrir suas capacidades expressivas.

Ao contrário, alguns sujeitos trabalham com muita paciência, mas as idéias nunca são aprofundadas. O AAT intervém, fazendo-os precisar, tentando descobrir os obstáculos para a "de-finição". Outros utilizam a regra para renovar o prazer da relação com o AAT. Eles multiplicam seus chamados: "terminei" para o prazer de vê-lo a seu lado, mesmo sendo perfeitamente capazes de antecipar os comentários que lhe serão feitos. Com os mais experientes, o AAT também pode, enquanto toma distância, fazê-los localizar a zona da imagem que ainda poderia ser melhorada, e é aqui que os conselhos plásticos podem, também, tornar-se a linguagem metafórica de uma ligação com um vínculo terapêutico.

Às vezes, o terapeuta arrisca-se a deixar-se fascinar por seu gosto por obras despojadas, o que pode ocasionar uma parada num processo criativo, ou seja, esquecer os estímulos necessários, ou por seu gosto por um trabalho muito "bem-feito", no registro da obsessão. Assim, não é em relação a seus gostos pessoais que ele deve intervir, mas em relação às necessidades do paciente a cada momento de sua história, isto é, ele deve levar em conta as capacidades plásticas e de concentração do sujeito, sua idade, seu ritmo pessoal, suas necessidades cinestésicas, sua atividade de ideação, suas possibilidades de aprendizagem. Ele deve analisar para cada um e a cada estágio do trabalho, se pode ou não se beneficiar de suas exigências, engajando-o no desenvolvimento de sua obra.

A assinatura

Uma outra questão que tem relação com o final de uma obra pictórica ou gráfica é a assinatura. O artista assina sua obra, quando a considera acabada. O lugar que ele escolhe para colocar sua assinatura não é mais neutro que o estilo desta (grafismo, cores, iniciais ou sobrenome, nome ou apelido). M. Butor (1980), após ter-se interessado pelo lugar da assinatura, portadora de uma mensagem, salienta, também, o quanto ela pode contribuir para a expressividade da obra. Assim, ele diz:

"Na liberdade, guiando o povo" o relevamento da assinatura de Delacroix, vermelho sangue, é tão sensível que aparece exatamente atrás da horizontal de uma barricada. A data - 1830 - também está pintada em relevo".

Para analisar a significação profunda da assinatura, é muito importante levar em consideração a idade, as aquisições em nível da escrita, do manuseio

dos instrumentos (lápiz, hidrocor, pincéis finos), da capacidade de ponderar o espaço necessário para a exposição do nome. Antes que a criança seja capaz de ela mesma assinar, o AAT escreve, em seu lugar, seu nome e a data, em sua presença. Em um próximo momento, colocar a assinatura significa aquisição do grafismo ao mesmo tempo que investimento de responsabilidade. É em relação ao grau do desenvolvimento da criança que se pode julgar a patologia de um comportamento. Assim, uma assinatura colorida, feita com um pincel grosso e que atravessa de ponta a ponta a folha pintada, pode corresponder a uma falta de habilidade ou ter uma significação subjetiva, como ilustra o comentário de Gabriel: "Papai, mamãe, eu"; depois, ele assina, acrescentando: "com meu nome, não há mais lugar para fazer minha irmãzinha". Compreende-se, aqui, que a assinatura invasora permite lutar contra a invasão que a irmãzinha representa para ele.

Como no exemplo citado, o lugar que a criança escolhe para colocar seu nome também nos interessa, ele se torna, por exemplo, o nome do navio, do livro lido, da inscrição de uma bandeira.

Sendo a assinatura uma marca egóica, as dificuldades que o sujeito pode experimentar, para realizá-la, são um sintoma do conflito de identificação.

Assim, por exemplo, durante um ano Henri, 7 anos, multiplica os lapsos ao assinar; erros ortográficos tornam impossível a leitura de seu nome que ele mistura com o de seu tio, desenhista e pintor que havia frequentado o ateliê alguns anos antes. Deve-se fazer um trabalho com Henri, para restituir-lhe seu lugar.

Algumas crianças passam sem transição de uma assinatura pintada e largamente exposta a uma assinatura discreta em lápis, às vezes, até na parte de trás de suas obras. Essa mudança brusca vem, mais frequentemente, de um esforço de adaptação às consignas ligadas à modéstia "Não se vê nada além de teu nome". No ateliê, o sujeito é conduzido a procurar uma harmonia entre sua necessidade de afirmação através da assinatura e as dificuldades estéticas da obra.

Os gravadores, geralmente, assinam cada prova a lápis, autenticando, ao mesmo tempo, o número imprimido e o número de ordem de cada uma delas. Ao analisar o trabalho lento e difícil de um gravador, que terá várias provas provisórias, indo do mais escuro ao mais claro, vê-se que a assinatura, neste caso, não é como na pintura uma adição fácil de ser colocada, geralmente permite ao seu autor se distanciar de sua obra, e torna-se, de uma certa maneira, um sinal dramático e definitivo, arriscando comprometer a obra inteira. Além dessa dificuldade técnica, acrescentamos que para colocar sua grife não se pode ficar no registro da espontaneidade já que essa será transposta da direita para esquerda. É por isso que, no ateliê, os participantes não substituem essa aventura pela assinatura das tiragens... às vezes, eles acrescentam um comentário ou uma dedicatória profundamente significativos.

A assinatura dos ceramistas é colocada sob o objeto, mesmo quando se trata de uma peça única. Nas antigas civilizações e mesmo em nossos dias, os ateliês artesanais de grande produção assinam com a ajuda de um carimbo que marca a parte de baixo da peça. No ateliê, para evitar o desaparecimento da assinatura na hora do polimento, é proposto que se grave ou escreva com a barbotina de cor diferente somente após o secamento da peça. Provisoriamente, a peça é identificada por uma etiqueta de papel.

Muitos recusam assinar. É interessante para o arte-terapeuta analisar essa recusa: de um lado, ela se justifica pela estranheza que consiste em introduzir um grafismo em um material que convoca continuidade. Mais ainda, para alguns, o estilete de punção utilizado pode provocar um corte na obra, difícil de ser aceito, para outros, a produção não é digna de uma assinatura que se tornará indelével após o cozimento; no caso do trabalho com a barbotina pode-se imaginar que, para muitos, é o medo de não poder fazer um grafismo preciso com o material utilizado... e, assim, prejudicar seu nome e, conseqüentemente, sua identidade.

Quanto aos escultores, eles seguidamente assinam no suporte construção de sua estátua, às vezes, na base ou na parte de trás desta. Para os participantes do ateliê, além do receio já comentado pela assinatura de uma cerâmica, de gravar de uma maneira definitiva a obra, acrescenta-se a escolha do lugar onde colocá-la. Então, acredita-se que com essas fontes de ansiedade muitos sujeitos recusam assinar uma obra modelada. Ver-se-á mais detalhadamente, quando do estudo da técnica da linogravura, o impacto psicológico que esse gesto definitivo pode provocar sobre o sujeito.

Se o marionetista profissional (chamamos por esse nome o fabricante, e não o apresentador-manipulador da marionete) assina sua obra, é sem dúvida levando mais em conta as considerações mercantis que a necessidade de autentificação do autor do objeto fabricado. Não nos esquecemos que o marionetista cria um objeto para colaborar com um outro artista que lhe dará vida, a menos que ele mesmo seja também o apresentador de marionete, neste caso, ele se expressa ao público através da voz e dos gestos que ele induz na marionete e não através da assinatura invisível desta. A assinatura é visível somente quando ela perde sua razão de ser, isto é, quando não é mais animada.

No ateliê nós pedimos aos participantes que marquem com seu nome, durante a fabricação, a cabeça, as mãos e o corpo antes da montagem da marionete. Isso se dá unicamente para que essa fase do trabalho possa se realizar nas melhores condições. Nessa ocasião, podem-se observar, por exemplo, os impulsos de alguns sujeitos para marcar seu nome no nariz ou no lugar da boca, ou o contrário, as hesitações de alguns que procuram dissimular seu nome no interior do cilindro de papelão para preservar a estética. Todas essas indicações nos são preciosas: a assinatura é um sinal de proprietário ou de autor?

O título

A importância que o artista atribui ao título que ele dá a sua obra é muito variável em função do tratamento do sujeito assim como da época: tratando-se de obras clássicas, o título facilita a transmissão da mensagem, se for o caso de quadros alegóricos (*Le Printemps*, Botticelli), mitológicos (*La chute d'Icare*, Bruegel), religiosos (*Annonciation*, *Vierges à l'enfant*, *Christ en gloire...*), históricos (*La bataille*, Masaccio; *El dos de Mayo*, Goya), pitorescos (*Le prêteur et sa femme*, Quentin Metsys; *Le tricheur*, Quentin Latour), de representação dos poderosos (*Les Ménines*, Vélasquez; *Le pape Jules II*, Raphael) ou dos humildes (*Les paysans*, Le Nain; *La blanchisseuse*, Chardin). Mas, na realidade, a função do título é de catalogar as obras de maneira que se possa reconhecê-las através de um motivo específico ou de fazer referência aos supostos conhecimentos do espectador (motivos bíblicos).

Em nossa época onde outras técnicas (fotografia, cinema, vídeo, televisão...) estão à disposição dos artistas, pode-se procurar uma significação diferente para a necessidade de se dar um título. Alguns artistas atribuem uma grande importância; trata-se de colocar o espectador em uma pista, quando o criador está em ruptura com seu tempo, por exemplo, *Les Demoiselles d'Avignon* de Picasso ou de Duchamp *La mariée mise à nu par ses célibataires mêmes*. Magritte (1959) comenta:

"Cada título faz acreditar uma interpretação que se diz inteligente" e acrescenta (1966) "Os títulos de meus quadros os acompanham como nomes que correspondem a objetos sem os ilustrar nem os explicar(...) Eles não são segredos, há somente falsos segredos".

Outros artistas procuram colocar o espectador na direção do estado de espírito no qual eles se encontram quando da criação da tela, *Allégresse* de Vieira da Silva (1976); outros, ainda, dão um título a suas obras somente para responder a uma solicitação do comerciante de quadros e, assim, intitulam-nos ordinariamente *Études*, *Variations*, *Femmes...*, o que dá ao espectador toda liberdade para pôr em funcionamento sua imaginação. Acrescentamos que o conservador de museu ou historiador de arte é, freqüentemente, obrigado a dar, ele mesmo, um título para identificar uma obra de um artista desconhecido.

Em nossos pacientes, o título constitui a referência verbal que, às vezes, redefine a intenção da obra. Analisar-se-á, principalmente, se este está em acordo ou em ruptura com a própria representação. O AAT deve medir o grau de consciência que o sujeito faz da relação, que pode ser vivida como provocação, subversão, contradição, etc.

A criança não atribui título a suas obras, no máximo, ela inclui, às vezes, em sua pintura o nome do que lhe parece importante: assim, será designado aquele do hotel (recordação boa ou ruim de férias), do barco, do circo, etc.

6. Durante a sexta fase, faz-se o *balanço*: as produções de cada subgrupo são examinadas, dando oportunidade de intercâmbios, depois, remete-se ao estado do ateliê, limpeza dos instrumentos, organização das peças e, eventualmente, varredura. Todas essas atividades são parte integrante do enquadramento, para alguns, é o momento privilegiado para assinalar seu pertencimento no grupo, já que suas dificuldades de expressão plástica e verbal ainda não permitem sua integração na atividade propriamente dita.
7. A maneira como as crianças encaram o momento da *separação* até a próxima sessão é muito diversificada. Alguns querem que a família participe e introduzem com orgulho, no ateliê, os pais e/ou irmãos e irmãs. Outros, pelo contrário, saem o mais rápido possível a fim de evitar as interferências entre o exterior e o interior do ateliê. Ainda, os adeuses a um ou outro dos AATs podem ser mais ou menos carregados de emoção. Nenhuma dessas observações, válidas também para os adultos, será deixada de lado pelos AATs.
8. Para facilitar a *análise das produções*, a sessão é colocada no tempo, graças à disposição criteriosa de todas as obras, da ordem e da data de suas realizações. Quanto a ordem de execução no interior de uma obra, tenta-se reconstituí-la logo após a sessão, completando-a com comentários do autor. Insiste-se sobre a necessidade de conservar esses dados, porque o processo complexo de elaboração é, para nós, mais significativo que a representação final.

Assim Véronique, 7 anos, começa sempre pintando os pescoços e as meias, para situar os personagens que ela, posteriormente, completa. Um outro representa o olhar não somente após ter feito os óculos do personagem, mas também após ter pintado numerosos pares de óculos ao redor desse.

A ordem de representação nem sempre coincide com a ordem de aquisição cognitiva da criança. Desta forma, enquanto integradas as noções de espaço e de objeto, alguns sujeitos representam primeiro os detalhes, o que torna difícil para eles a composição coerente da mensagem plástica e a realização do fundo.

Organização dos programas durante o ano

A pintura é praticada ao longo de todo o ano. As outras atividades como a colagem, a modelagem e as marionetes se realizam durante cada trimestre. Geralmente termina-se com essas, visto que essa atividade inclui a verbalização, permitindo retomar a vivência do grupo antes da interrupção das férias.

A diversidade das técnicas tem por objetivo evitar a estereotipia tanto nos temas quanto na modalidade de expressão, visto que cada material provoca reações específicas cujos efeitos podem ser apoiados sobre outros. A mudança das técnicas através de ciclos permite ao sujeito fazer experiências, sabendo que, em um tempo não imediato, ele terá uma outra oportunidade de fazer um trabalho parecido, o intervalo permiti-lhe tomar distância e deixar decantar a experiência.

Descreveremos, oportunamente, a rede de significações própria a cada técnica em relação ao material utilizado, aos gestos e às operações que sua manipulação demanda. A riqueza das situações faz emergir um registro mais fino e mais matizado das reações, o que facilita a ação terapêutica.

Tempo com os pais e com os assistentes exteriores

Desde o início, é determinado que o tempo das sessões pertencem, exclusivamente, aos sujeitos. Ainda que seja possível começar um tratamento tendo o mínimo de informações, chega um momento onde se torna necessário ter uma confirmação objetiva sobre certas hipóteses. Quando se trata de crianças, o ponto de partida são as entrevistas regulares com os pais que são recebidos fora das horas de sessões. Quando se trata de adultos, conversas individuais podem ser fixadas no contrato do tratamento.

Dentro de algumas instituições, os artes-terapeutas, assim como outros profissionais, quando interditados ao acesso direto aos pais e mesmo aos dossiês, vêem diminuir suas chances de compreender profundamente os problemas dos pacientes. Dessa maneira, a equipe de assistentes se priva das trocas favoráveis à compreensão do paciente. Os artes-terapeutas, vendo as crianças de lugar e em condições específicas têm possibilidade de descobrir aspectos desconhecidos da escola ou do cotidiano, assim como, às vezes, do consultório do psicoterapeuta.

Trata-se, sobretudo para o AAT, de poder trabalhar as hipóteses que ele pôde levantar ao observar o sujeito no ateliê antes de procurar trocar informações que são do domínio da intimidade do sujeito. Não se trata, nem de um lado nem de outro, de descobrir "segredos", mas de suscitar associações nos pacientes. Quanto ao diálogo com pessoas de suas relações, ele pode ter um efeito nos dois sentidos: não somente ajuda o AAT a ter uma melhor compreensão do sujeito, mas também pode melhorar a compreensão dos comportamentos do paciente com sua família.

As produções sobre a natureza feitas por Noémie, 14 anos, mostram uma notável diferença de uma sessão para outra. Às vezes, bem construídas, assinalam as boas qualidades de observação de vez em quando desaparecidas em uma neblina colorida...o que nos indica uma tendência depressiva.

Alertado, o pai exprime sua surpresa dando informações sobre a família: Noémie vive com a mãe epilética e com seus irmãos e irmãs mais jovens. Até aquele dia, ele considerava Noémie como a mais forte da família, perfeitamente capaz de assumir uma situação muito difícil. A partir dessa mudança, Sr. V. pôde proteger a vulnerabilidade de Noémie, até então negada.

A CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS

Quando se trata de crianças, convém constituir grupos grandes de idade entre cinco a treze anos, o que permite uma flexibilidade na organização de subgrupos. Se leva-se em conta a heterogeneidade da população em um ateliê com objetivo terapêutico, tanto em nível de desenvolvimento intelectual quanto afetivo, o AAT pode encontrar vantagens para aceitar ou mesmo favorecer a passagem de um subgrupo para outro. Isso permite analisar de uma maneira mais ampla as identificações com os mais velhos ou os mais jovens, as atitudes frente aos pares, assim como os movimentos de rejeição de um grupo em relação a um sujeito.

O critério fundamental para formar os grupos é, evidentemente, aquele que pode dar a cada um um espaço maior sem que isso acarrete uma diminuição do espaço dos outros. Assim, a diferença de idade pode, em alguns casos, tornar-se um obstáculo insuperável e, em outros, ser uma ocasião de trocas que favorece, ao mesmo tempo, os mais velhos e os mais jovens.

A diferença das capacidades pode nos levar, através de algumas técnicas, a procurar uma homogeneidade que assegura a coerência, mas na maior parte do tempo, essa diferença pode ser reivindicada como um direito e ganhar uma colocação positiva.

Os comportamentos patológicos não são todos conciliáveis. A vida do grupo e as crianças concernentes podem sofrer reações que provocam esse tipo de comportamento. Desta forma, é preciso evitar que os extremos coabitem, por exemplo, fóbicos e agressivos-compulsivos, assim como os idênticos, por exemplo, um grupo unicamente constituído por compulsivos ou fóbicos. Se no quadro de uma instituição os doentes apresentam sintomas inconciliáveis, é preferível formar grupos menores e melhor compostos.

Um problema especial é aquele que envolve os psicóticos, visto que se trata incluí-los de maneira a assegurar a imagem que lhe será restituída e lhe permitirá melhorar a sua. De qualquer maneira, é melhor evitar mais de uma criança muito doente em um grupo formado de crianças neuróticas e *borderline*. Portanto, a maior parte das crianças pode freqüentar um ateliê em grupo, mas há casos onde sua presença pode se tornar nociva para elas mesmas assim como para o grupo, sobretudo, no caso de ansiedade paranóica onde os momentos de crise são freqüentes e difíceis de prever. Nesse caso, pode-se tentar um tratamento individual com organização de tempos variados que

permitam um relativo controle da ansiedade. Com essas crianças, trata-se de diminuir o sofrimento, isto é, de manter a ansiedade no nível mais baixo possível, favorecendo a apropriação de suas obras com satisfação.

Quando se trata de uma criança, uma entrevista com o paciente e sua família antes que tudo comece parece-nos essencial. Alguns pais imaginam equivocadamente que um assinalamento não feito permitirá à criança se revelar sem patologia, assim, eles querem "dar-lhe sua chance". Trata-se, aqui, da expressão de seu desejo que, em algum momento, tornar-se-á sofrimento. Todavia, é preciso preparar esse momento, para que ele não seja uma repetição das decepções passadas, mas uma oportunidade de se compreender e aceitar as limitações da criança. Entretanto, às vezes, é-nos impossível respeitar o silêncio dos pais e esperar o tempo da elaboração:

Sébastien, 6 anos, dá-nos o exemplo desse tipo de fracasso inevitável. Sua mãe, sem assinalar nada em particular, inscreve-o durante o ano. Ele ingressa em um grupo de crianças de 5 a 9 anos. Sua excitação compulsiva, assim como suas produções, desestabilizam o grupo a ponto de anular o tempo da sessão e o trabalho empreendido com alguns sujeitos. Sem exceção, todas as produções do grupo tornam-se patológicas. Os AATs se vêem obrigados a interromper o trabalho e propor sessões individuais a Sébastien.

A aflição revelada nas produções do grupo ainda persistiu por mais algumas sessões. Vêem-se, aqui, a importância do cuidado na composição equilibrada dos grupos, de medir bem, em cada caso, as limitações da ação do AAT e de saber estimar as possibilidades de evolução dos pacientes com diagnóstico reservado.

3

Corpo, Inteligência e Símbolo

*L'évaluation mathématique de la grandeur n'accède jamais à son maximum. L'évolution esthétique y atteint; et ce maximum subjectif constitue la référence absolue qui éveille le sentiment du sublime; c'est le corps qui s'érige en mesure.**

Jacques Derrida (1978)

DEFINIÇÃO PSICOLÓGICA DA ATIVIDADE REPRESENTATIVA

Representação e criatividade plástica

A representação plástica será definida, aqui em um sentido amplo, como um processo de construção do pensamento, fundado sobre a objetivação das representações. Similar ao matemático que não poderá desenvolver uma demonstração ou um cálculo sem escrevê-lo, a criatividade artística se realiza a partir de um diálogo do artista com sua produção. Isso quer dizer que, através de uma praxe particular, aplicada a uma matéria apta para sofrer transformações, é possível criar um objeto novo. A função desse objeto não vem do uso que se pode fazer dele (vaso, cabo), nem de seu fim (culto, publicidade, etc.). Sua função é tornar-se signo, assim dizendo, de colocar o

* A avaliação matemática da grandeza jamais acede a seu máximo. A evolução estética consegue. Esse máximo subjetivo constitui a referência absoluta que desperta o sentimento do sublime. É o corpo que se coloca como medida.

Consultar o encarte de ilustrações.

sujeito compreensível na ordem de um código e, ao mesmo tempo, torná-lo significante pela diferença que ele impõe a esse mesmo código. De fato, toda representação onde há uma margem de escolha e de arbitrário pode ser considerada como pertencente a uma ordem da criatividade, visto que o sujeito propõe uma combinação particular que não existiria sem ele. A representação criativa tem sempre uma dose de redundância que constitui seu estilo e uma dose de originalidade que faz sua diferença. Mais que representar alguma coisa, a obra criativa representa seu autor, uma época, uma cultura. A representação própria às artes plásticas é uma tentativa de tornar visível uma forma, de chamar um olhar, dar a ver, de realizar um objeto que transparece que é a imagem de um outro. O desafio da arte é aquele da transformação de uma matéria amorfa (óleo pigmentado, argila, mármore) em pele, em nácar, em pétala, em luminosidade, em cor. Como no teatro, o espectador certamente não se engana, através da imagem a realidade se revela a ele mais claramente, ela se torna existência.

Relação dialética entre o pensamento e a ação

A atividade do artista plástico é um vai-e-vem entre o gesto que deixa um traço e o olhar que controla o resultado e antecipa o próximo gesto.

Um movimento pendular se instala entre o toque e o olhar que aproxima e afasta o sujeito de sua obra. Este passa do pensamento que constrói a imagem à ação que vai ao seu encontro passo a passo como um diálogo. Não se trata de uma imagem nítida que se realiza vacilando: a imagem se procura ao mesmo tempo que se realiza no processo de elaboração. O sujeito que toca parece o mesmo que aquele que contempla, contudo, ele se descobre, espanta-se, é fascinado, visto que há sempre alguma coisa do outro no olhar. Na representação, vê-se como um outro.

OS ASPECTOS SEMIÓTICOS DA REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA

O objeto-representação é um significado, isto é, um suporte material cujas diferenciações podem ser tomadas como signos. Para que os signos sejam compreensíveis, deve existir um código comum que ligue o traço a uma significação objetiva ou subjetiva.

Vários códigos coincidem na obra de arte.

Em primeiro lugar, o código morfológico

Na representação realista, a distribuição dos traços se faz de acordo com as relações topológicas que as superfícies significadas guardam na realidade.

Durante a infância, os desenhos representam uma coisa ou uma pessoa através da organização das partes mutuamente localizadas: o olho e a boca podem ser assinalados por significantes idênticos (círculo), mas a disposição de cada círculo no espaço diferencia claramente a significação do círculo-olho e a significação do círculo-boca. Como os sons da linguagem, os traços e os gestos plásticos não têm significação por si só, seus sentidos dependem mais da ordem onde eles se inscrevem. Na maior parte do tempo, o código morfológico, topológico ou imaginário representa uma distribuição do "real", já dado na experiência sensorio-motora. Esse movimento do *non-sens* ao sentido caracteriza todas as linguagens e é fundamental para a aquisição da expressão verbal e escrita. A atividade artística constitui, então, um instrumento indispensável na terapia dos problemas de aprendizagem.

Em segundo lugar, o código simbólico

Cada cultura e cada momento histórico é representado por uma iconografia própria que faz seu estilo. A seleção dos temas, o valor dos contrastes, a utilização de certas cores ou materiais, a busca da textura, de luminosidade ou de horizonte, assim como as tentativas de negação de todos esses valores tradicionais constituem diversas modalidades de representação próprias a uma cultura, a um grupo ou a uma classe social. Para as crianças, organizam-se protótipos iconográficos específicos. A casa que elas desenhavam é, na maior parte do tempo, uma casa isolada com um teto de meias-águas mesmo para as crianças que vivem em bairros onde a casa isolada não existe. A distribuição mais clássica das aberturas é aquela da porta à esquerda e de uma janela à direita. Mas nos últimos anos encontra-se a distribuição simétrica com uma porta no meio e duas janelas no alto, às vezes, ocupando os dois cantos superiores. As crianças dividem um universo iconográfico específico e dispõem de modelos de árvores, de flores, de perfis de carros, de diversos animais. Entre esses, as baleias são seguidamente escolhidas, visto que elas fornecem, na simplicidade de sua forma, a possibilidade de condensar a regressão à vida aquática, a maternidade mamífera e a potência do esguicho que as crianças nunca deixam de indicar. Em um ateliê de crianças em tratamento fonoaudiológico, nós assistimos a uma discussão sobre a diferença entre as baleias e os golfinhos onde as possibilidades de conservar o esguicho e de falar apareciam como incompatíveis. Boa ocasião para analisar a resignação da pulsão anal a fim de adquirir a palavra.

Em terceiro lugar, o código subjetivo

O código subjetivo constitui o estilo pessoal da produção plástica. A partir da biografia pessoal, das experiências precoces, das identificações e das

projeções inconscientes, o sujeito dá sentido às formas e às cores, assim como à própria atividade plástica e aos materiais com os quais ele trabalha.

Para ilustrar as relações entre o código pertencente à cultura e aquele que o artista constrói a partir de sua originalidade, escolhemos a tela chamada *Nevermore* (nunca mais), realizada por Gauguin, em 1897 (figura 1). O próprio pintor indicou duas maneiras na qual seus quadros deveriam ser compreendidos: uma puramente plástica, a qual ele chama de "sua parte musical", outra simbólica, que ele chama "sua parte literária".

O nome do quadro já constitui uma referência cultural ao poema "*Le corbeau*" de Edgar Poe, chave mestra da poesia moderna. Escrito na primeira pessoa, esse poema conta como "Uma vez, por um minuto sombrio, ainda que sem vigor e fatigado, eu meditava..." Uma mesma palavra termina cada uma das dezoito estrofes do poema, da mesma maneira que as tentativas do autor em escapar da dor pela perda de sua amada: nem a consolação, nem o esquecimento, nem a esperança de encontrá-la em um além ser-lhe-á concedida, o sinistro *nevermore* ecoa em cada um de seus desejos. Mesmo seu último pedido, aquele de se ver livre da lucidez do irremediável, recebe a lúgubre resposta de "Nunca mais, nunca mais, nunca mais".

Para tentar compreender a significação subjetiva dessa tela, é importante descrever o momento da vida do pintor na qual ela foi realizada. Estamos em 1897, Gauguin tem cinquenta anos e não tem mais que cinco anos de vida. Depois de dois anos, ele está pela segunda vez no Tahiti, tendo deixado a França depois de uma quebra financeira em Paris e a certeza de estar com sífilis. Durante o ano de 1896, ele será internado várias vezes como "indigente" e a morfina será o único calmante para os seus sofrimentos. Ele é rapidamente abandonado por aquela que havia sido sua mulher (a haitiana Tehamana). Gauguin, então, envolve-se com uma mulher taitiana, Pahura, a musa inspiradora de *Nevermore*. Uma estada, acolhido por uma família, permite-lhe ter um pouco de descanso e retomar o trabalho. Durante a realização de *Nevermore*, a filha mais velha de Gauguin morre aos 20 anos, em Paris, mas ele só saberá mais tarde. É interessante compreender sua reação:

"Essa novidade de maneira alguma me comoveu, depois de tanto tempo de sofrimento. Depois cada dia, reflexão chegando, a ferida se abre profunda, cada dia mais, e, nesse momento, eu estou totalmente desencorajado. Definitivamente, eu tenho um inimigo lá em cima que não me deixa em paz um minuto."

Em outubro, ele tenta se suicidar.

Gauguin descreve e comenta *Nevermore* em uma longa carta a Monfreid, em 14 de fevereiro de 1897:

"Eu quis, com uma simples vida, sugerir um certo luxo bárbaro de outrora. O todo está perdido nas cores voluntariamente sombrias e tristes; não é nem a seda, nem o veludo, nem o linho de cambraia, nem o ouro que forma esse luxo, mas exclusiva-

mente a matéria tornada rica pela mão do artista. Por título, Nevermore não mostra o corvo de Edgar Poe, mas o pássaro do diabo que está à espreita."

Freud encontraria, aqui, um bom exemplo de denegação e tiraria a conclusão: portanto, é o corvo de Poe. Mas um corvo irrisório sobre o qual a ironia de Gauguin parece caçar das belas ilusões de 1891, quando Mallarmé, na ocasião do banquete de adeus a Gauguin pela sua primeira viagem, havia lido sua tradução do poema de Poe, cuja publicação havia sido ilustrada por litografias de Manet. Na pintura de Gauguin estamos longe desse "ser sombrio, augural, sinistro e magro, pássaro de tempos idos, profeta de desgraça, demônio, enviado do Tentador...", das imprecações de Poe. Isto não impede Gauguin de fazer uma relação irônica entre o pássaro pesado e oblíquo do último plano de visão e o corvo do poema parnasiano de Leconte de Lisle (*Poèmes Barbares*, 1862/78):

*" Venha por aqui, Corvo, meu bravo comedor de homens,
Abra-me o peito com teu bico de ferro...
Procure minha amada e leve a ela meu coração...
E a filha de Ylmer, Corvo, te sorrirá..."*

Ironia que mal oculta seu próprio rancor. De fato, o *Nevermore* do poeta americano continua ressonando, sobretudo, fazendo-se a comparação do quadro com um outro, pintado em 1892, durante sua primeira estada no Tahiti, *L'Esprit des morts*. Porquanto a verdadeira Lénore de *Nevermore* (figura 2) é a perdida Tehamana. As condições nas quais Gauguin pinta esse quadro são totalmente diferentes: o paraíso que ele havia vindo procurar estava quase obtido. Ele está feliz.

"Tehamana se mostra mais e mais dócil, amante; o noa-noa taitiano perfuma tudo. Eu já perdi a consciência dos dias e das horas, do Bem e do Mal: tudo é bom, tudo está bem."

Ele se inspira em um momento onde viu a beleza do medo, cena descrita em *Noa Noa*.

"entrando à noite na casa sombria, eu acendia as luzes e a via. Nua e imóvel, deitada de bruços sobre a cama, os olhos extremamente arregalados pelo medo. Tehamana me olhava e parecia não me reconhecer... Nunca a havia visto tão bela, sobretudo, nunca de uma beleza tão comovente..."

Mas faltava-lhe diminuir o efeito desse "estudo de nu", esse Belo corpo que ele mesmo qualifica de "um pouco indecente". Gauguin escreve:

"enquanto eu quero fazer um quadro casto e dar o espírito nativo, seu caráter, sua tradição....Falta-me um fundo um pouco terrível". É preciso que a sensualidade seja ocultada pelo medo, Gauguin pergunta-se "Que tipo de medo?" e ele mesmo responde:

"Certamente, não o medo de uma Suzanne surpresa pelos velhos."

Observação preciosa ao levar-se em conta que a taitiana não possuía mais de treze anos e o pintor mais que o triplo dessa idade. Gauguin pôde admirar a beleza do medo, utilizá-la como álibi, mas não pôde partilhar esse medo nem as crenças que o mantêm: como no caso do corvo, a figura que devia ser horrorosa permanece inofensiva.

Morice, o célebre crítico do *Mercure de France*, escreve, em 1894:

"...a pintura coloca em seu corpo de mulher nua todo calor da floresta incendiada de flores e toda luxúria langorosa, inocente... e, ainda, o pavor de algum segredo terrível que o sonhador queria conjugar com carinhos."

A luxúria e o pavor, os dois componentes dos pesadelos dos poetas malditos. Desta forma, o refrão de um poema de Léon Deubel pode ilustrar bem a tela de Gauguin:

*"Oh, morte! Pacífica e soberana
Liberta-me de um corpo obscuro"*

Apesar dessas contradições culturais, os críticos encontraram em *L'Esprit de la Mort* uma transposição haitiana do *Olympia*, de Manet, que havia feito uma cópia para o Museu de Luxemburgo no ano anterior, e que o poeta Alfred Jarry havia celebrado "*Le mystère de l'Olympia brune*". Ressalta-se que a cor da servente no quadro de Manet é a mesma da mulher do quadro Gauguin e a nudez soberba e provocante da cortesã torna-se receio e intimidação no gesto, e na posição de braços da taitiana. Se na *Tehamana* de *L'Esprit de la Mort* há algo da *Olympia*, é que a mulher maori contém a mulher européia. Realmente, nos cadernos de Gauguin encontra-se, no mesmo ano, uma canção popular que deve ter-lhe tocado bastante para que ele ache que vale a pena transcrevê-la. Seu refrão diz:

*"Meu coração está tomado por duas mulheres
que se lamentam
Enquanto a flauta e meu coração cantam"*

O que nos permite fazer a aproximação entre a *Olympia* e a mulher haitiana de Gauguin? Gauguin conta em *Noa Noa* :

"Tehamana, ao descobrir esta foto (a Olympia de Manet) diz que é muito bela. Eu sorrio diante dessa reflexão e sinto-me comovido. De repente, ela acrescenta: é sua mulher? — Sim — fiz menção — e eu, o moreno de Olympia!"

Em compensação, não é impossível encontrar o modelo de seu *tapapau* (espírito da Morte presente no quadro) na arte primitiva maori. Gauguin lhe dá os traços de "uma pequena e boa mulher" de perfil, o olho frontal, coberto

por um capuz negro que não é muito diferente da touca de trabalho dos paisanos do Pouldu. O *tapapau*, espírito dos mortos, reaparece de costas à Eva taitiana, quadro de 1892, realizado na indolência, a "meio caminho", quando o Tahiti não passava de um sonho (figura 3). Para nós, a importância deste quadro é que ele constitui o elo associativo de nossa pesquisa, de fato, o antecedente da Eva taitiana é a Eva exótica, de 1890. O pequeno painel de papelão representa uma pequena Eva em uma decoração tropical, o Éden de Gauguin, composto de elementos exóticos tomados daqui e de lá, nas imagens e fotografias e apenas transformados. Lá, o nó será desvendado: o rosto da Eva assemelha-se ao retrato da mãe de Gauguin que o pintor faz na mesma época, conforme uma fotografia dela, jovem (figura 4). Em todo caso, é certo que Gauguin guardava de sua mãe — doce e muito bonita, segundo George Sand — "a imagem maravilhosa de uma mulher-criança, no olhar tão doce e imperativo, tão pura e tão carinhosa" associada para sempre em sua memória consciente ao Péro exótico de uma vida calma e de luxo.

Portanto, vemos em cada quadro, como o autor condensa uma grande parte de sua vida e a coloca sob forma de uma constelação de signos. Esses signos, no entanto, não são invenções tiradas do nada, pelo contrário, fazem parte do diálogo que o artista mantém com a produção de sua época.

Os três códigos aos quais fizemos alusão, o morfológico, o simbólico e o subjetivo permitem compreender a obra no contexto histórico de sua produção, de fazer sua leitura em função de conhecimentos prévios e partilhados e de sentir emoções frente à obra. A emoção estética, o sentimento de plenitude no ato da contemplação pode ser que venha da coincidência entre o significante e o significado, entre a manipulação da matéria amorfa e a organização mental da forma. Essa emoção não surge somente para os espectadores, mas também para o próprio autor que, cada vez que se distancia em relação à sua obra, toma consciência do efeito de seu gesto e o sente de maneira diferente. Não se trata da identificação do sujeito passivo à representação, mas, pelo contrário, é a representação que faz emergir um autor, isto é, um "mais" do sujeito.

A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS

Aqui, chamamos imagem a elaboração mental que guia a construção representativa. A elaboração das imagens não é simples, e longe de constituir as unidades do pensamento, elas são o resultado. Para abordar o nível mental da atividade plástica, isto é, o pensamento inconsciente da criatividade, convém, primeiramente, analisar a natureza dos mecanismos figurativos, (Greco, 1963).

Imagem e percepção

Da mesma maneira que a percepção, a imagem não pode dar conta do objeto em sua totalidade. Em compensação, ela constitui o signo desse objeto o qual ela faz alusão através de uma de suas aparências possíveis. Portanto, a percepção e a imagem mostram um quadro do objeto que depende, seja da posição real do sujeito ao olhar ou de uma escolha subjetiva de apresentação (perfil, de frente...). A percepção é contemporânea da sensação, enquanto a imagem, em busca de uma sensação impossível, indica a falta do objeto que ela visa. Assim, a imagem não pode ser considerada como uma percepção diminuída já que, mesmo que ela sempre utilize referências sensoriais, sua construção procede de uma escolha de referências que, portanto, não dão o objeto visado, mas o que no objeto é fundamental para o sujeito.

Imagem e ação

Para ter a noção do objeto, é preciso que as diferentes percepções que se podem ter dele sejam coordenadas em uma totalidade coerente, ordenada em um espaço. É a ação exercida sobre o objeto (manipulação, rotação) que permite a integração de suas faces e de sua conservação. Então, os objetos correspondem aos esquemas onde os dois aspectos da experiência; o sensorial e o motor permitem, graças aos mecanismos de assimilação e de acomodação, o reconhecimento dos objetos semelhantes. O sujeito não pode reviver, na falta do objeto, as sensações correspondentes, mas, pelo contrário, ele pode reproduzir sempre os movimentos imitando seu perfil. Longe de se apresentar como uma fotografia, a imagem nos surpreende mais por sua fragilidade e sua labilidade. Ela sempre aparece como uma suposição do objeto que demanda ser construído a partir de dados sensório-motores e de conhecimentos articulados em um processo de análise e de síntese consecutivas.

Imagem e representação

Portanto, a imagem é uma construção mental que se faz a partir de esquemas sensório-motores. Esses contêm, na origem, os gestos capazes de restituir o objeto, de fazê-lo aparecer através de uma construção material. Quanto maior a preparação representativa, mais diferenciados são os esquemas e mais eficaz a antecipação do resultado de cada gesto. Certamente, é impossível perceber uma imagem com um só lance e de representá-la em um só gesto plástico. Auxiliado pelo conhecimento que tem dos diferentes códigos, o pensamento procede à análise dos objetos — realistas ou abstratos — em suas diversas partes, a representação, constituindo uma bricolagem onde cada parte encontra seu lugar na matéria. A ordem topológica do espaço é fundamental para a colocação dessas diferentes partes que aí encontram sua signi-

ficação. A ordem do tempo também é levada em conta, pois há, em toda obra de arte plástica uma seqüência a ser seguida pelo olhar, seqüência marcada pelos ritmos e proporções particulares a cada estilo. A constituição do pensamento imaginário, no período de aprendizagem, faz-se a partir da ação e da percepção, através da constituição mental dos objetos. Mais tarde, o processo é invertido de maneira a realizar um objeto imaginário a partir de uma idéia da coisa mais ou menos elaborada. Mas como o artista aprende agindo, o objeto imaginado e o objeto percebido se fazem em um mesmo ato com dupla versão.

Imagem e imaginação

A imagem constitui sempre a escolha de um ângulo de vista. Ela não existe além da imagem que escapa, um número infinito de imagens possíveis ante a um espectador, resultado de um arranjo imaginário. O que o artista faz com os objetos compondo o modelo de uma natureza morta já é um arranjo escolhido de acordo com uma distribuição particular das linhas e das luzes que fazem o como da representação. Portanto, cada imagem mental coloca ao sujeito uma série de problemas cuja dificuldade varia tanto do ponto de vista da concepção (o que dizer), quanto da realização (como dizer). A criança escolhe a imagem que é a mais viva, a mais econômica para assinalar o objeto: para uma pessoa, ela escolhe a imagem do rosto, para um animal, opta pelo perfil. Com relação à atividade de representação plástica, a imaginação não é somente a capacidade de conceber configurações portadoras de significação, é preciso ainda encontrar recursos representativos capazes de materializar o projeto. O próprio da arte é, justamente, a busca e a invenção desses recursos com objetivo de significação plástica. Os artistas, ditos abstratos, nem por isso escapam da significação estética, mesmo se estão na tentativa histórica de liberar a pintura das dificuldades das significações exteriores à própria pintura. A imitação de um estilo sem uma idéia plástica na base mostra sempre uma ausência de imaginação assim como quando a representação é figurativa ou abstrata, visto que, nos dois casos, o convencionalismo é possível.

Imagem e linguagem

Lacan introduziu no pensamento psicanalítico uma distinção definitiva entre imagem e símbolo, entre as configurações e a palavra. Ainda que a teoria vise, especificamente, à imagem do "eu corporal", considerada ilusão de totalidade dada na aparência exterior, esse caráter aleatório a partir do outro parece ser próprio da imagem. Em outras palavras, toda imagem do objeto contém a imagem do próprio corpo. A imagem se realiza no olhar do outro, visto que, no espelho, a criança se assume tal como os outros a vêem. Nesse

estágio, a imagem corresponde ao seu nome. Mas a imagem não tem a mesma função antes e depois que o sujeito tenha adquirido a linguagem. Uma vez que a criança encontra em seu discurso um lugar irreduzível graças ao pronome "Eu", ao mesmo tempo que seu universo se torna uma ação da linguagem, estabelece-se, entre as imagens e as palavras, uma relação estreita de dependência. As palavras procuram um excedente de forma e de cor, uma outra substância, as imagens fazem ressoar partículas sonoras ligadas às palavras que elas encerram, através de enigmas. Constroem-se imagens com palavras e discursos com imagens.

Para ilustrar as relações entre o nome e sua representação, fizemos uma investigação visando à representação de uma zona do corpo que não possui denominação na língua corrente: trata-se de parte do corpo entre a nuca e o alto da cabeça. Certamente, há um termo técnico, o occipital, derivado do verbo *occire* — destruir —, mas a base do crânio constitui somente a metade inferior da zona que nos ocupa e para a qual nós adotaremos a palavra composta contra-rostos (S. Pain, 1991).

Nosso próprio contra-rostos nos escapa: de fato, a imagem especular, sendo, inevitavelmente, monoface, constitui a própria negação da totalidade que ela supõe representar. Mesmo quando o cabeleireiro se obstina a fazer admirar sua obra através da linha oblíqua de um jogo de espelhos, é numa posição desconfortável que o cliente tenta espiar sua própria imagem. Portanto, falar de imagem total é exprimir um desejo: aquele de uma totalidade que a imagem não pode dar, traíndo sua natureza de aparência. Para se reconhecer completamente representado pela imagem do espelho é preciso, então, reprimir a existência de um contra-rostos. Essa regressão é constatada também na linguagem, onde esse lugar, que embora se penteie e acaricie-se, não tem nome nem poeta que o cante.

Procurando na produção pictórica documentos exemplares do tratamento do contra-rostos, nossa primeira surpresa foi a falta quase que total de exemplos. De fato, o personagem de costas é inquietante, irreconhecível, induzindo a um erro sobre sua identidade. A falta de sua representação na pintura parece, portanto, completamente justificada uma vez que o quadro constitui uma obra de identificação. Na pintura clássica, a personagem pintada, santa ou profana, procura um rostos. No platonismo que está em sua base, quanto mais a aparência permite a identificação, mais ela se aproxima do essencial. Uma exceção distintiva: *Le peintre dans son atelier* de Vermeer (figura 5), extraordinário desdobramento onde o retrato do autor se coloca de costas em relação ao pintor do quadro, em uma situação surrealista.

A pintura contemporânea utiliza a representação do contra-rostos como uma denúncia da sociedade. O contra-rostos se torna, então, o significante dramático do anonimato, da perda de identidade na loucura (Werkman, *Human figures*, figura 6), da solidão dos marginais, assim como a apavorante repetição dos semelhantes.

Um exemplo se encontra na obra de Magritte *La reproduction interdite* (figura 7) que é o título do retrato do escritor surrealista Edward James, que se vê de costas frente a um espelho refletor da imagem de suas costas. Perto dele, vê-se a edição francesa das *Aventuras de Gordon Pym* de Edgar Poe. O crítico de arte A. M. Hammacker fez uma relação, que nos parece muito justa, entre esse quadro e a narração de Poe intitulada *L'homme des foules* onde o protagonista persegue uma figura sempre de costas cuja possível virada lhe provoca a expectativa e o horror ao mesmo tempo.

Um segundo exemplo é aquele de Oscar Schlemmer, pintor e escultor alemão morto no exílio, em 1943, que disse em 1921: "Tudo o que é mecanizável se mecaniza. Resultado: toma-se consciência do que não é mecanizável". É dessa pesquisa desesperada do "não-mecanizável", do propriamente humano, e de sua própria experiência de enfermo que surge o quadro, intitulado *Salle d'hôpital*, onde a aflição não se vê no corpo sofrido dos enfermos, mas na perda de sua identidade, na geometrização do interior, na luminosidade seca e vazia do exterior e, sobretudo, nesse contra-rostro cortado pela borda do quadro (figura 8).

Enfim, há na representação do corpo humano e, acima de tudo, na representação do rosto um monopólio do eixo estruturante face-perfil, termos considerados erroneamente como opostos. O que se reprime lá é a assimetria, isto é, a imagem como fatalmente faltante. Assim, a representação do contra-rostro constitui uma subversão consistente para visar ao rosto, quando esse se esconde da identificação tornando-se, através da máquina repressiva ou através da sociedade de consumo, a máscara da pessoa. Uma noção mais abrangente que Wallon chama a "função expressiva" cuja importância, na arte-terapia, foi salientada por D. Osson (1983).

Portanto, o trabalho na arte-terapia exige uma definição operatória da noção de símbolo, independente da noção de palavra ou de linguagem discursiva. Para que um objeto (sua imagem ou seu nome) torne-se um símbolo, é preciso efetivar-se uma experiência de ficção, isto é, fazê-lo feito jogar no universo do "como se...". De fato, a única formulação de "como se" indica uma distância em relação ao acontecimento ou à condição simbolizada. A frase "O sol é como uma bola de fogo" não tem a mesma relação com a realidade que "O sol é uma bola de fogo" (salvo se a intenção for metafórica). A primeira frase faz alusão a uma aparência, a uma comparação parcial que não dá lugar à refutação, mas que pode ser substituída por uma outra metáfora, "um ovo de ouro", por exemplo. Não é o caso da afirmação clara de existência, que somente uma outra afirmação pode completar ou contradizer logicamente.

A obra de arte é metáfora na construção, visto que sua função se reduz ao "como se" do semelhante. Entretanto, cada vez que ela alcança o universal a partir do individual, ela produz um efeito de metonímia na contemplação, pois se dá através da imagem global de um objeto. Desta forma, como a

primeira imagem que fascina o bebê no espelho não é nem a sua nem a de um outro, mas a imagem do bebê único, o objeto de arte constitui sempre a abstração formal do que ele representa. Logo, essa abstração é engendrada a partir de uma linguagem prévia, de uma cultura de palavra, e ela produz, por sua vez, um discurso crítico, um comentário. A arte dita abstrata não se chama assim porque representa a abstração de alguma coisa, mas porque faz a abstração da coisa. Paradoxalmente, a arte abstrata que não permite uma tradução da imagem em palavras é aquela que mais provocou o discurso.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA

O organismo e o corpo nas atividades plásticas

Para melhor compreender o posto em jogo da atividade plástica, convém distinguir bem, nos comportamentos que contribuem para a construção representativa, o que pertence ao organismo e o que é relacionado ao corpo. O organismo é uma estrutura material que conserva a estabilidade do ser humano através de uma programação reguladora. Além da programação inata, o organismo é capaz de registrar as coordenações sensório-motoras adquiridas de modo que sejam utilizadas pelo sujeito de uma maneira automática. Desse ponto de vista, o organismo é uma memória do funcionamento. A capacidade representativa só pode se desenvolver na condição de que uma parte de suas aquisições sejam disponíveis sem passar pela consciência. Assim, por exemplo, para redigir livremente é necessário, antes de tudo, que a escrita torne-se automática. Se o organismo pode ser comparado a um registrador, o corpo constitui um instrumento de música: Ele é ato vivido, presença. Na arte, o possível passa pelo corpo, e esse por três planos.

O plano das coordenações sensório-motoras

O corpo é o lugar onde se realizam as coordenações sensório-motoras entre as percepções e as ações onde elas tomam um sentido. Assim, o percurso ocular que permite à percepção reconhecer um círculo inclui, também, o gesto pelo qual o círculo será produzido enquanto traço sobre o papel. Antes de ser automatizado, é preciso que o corpo encontre, na execução de um gesto, um máximo de eficácia e de flexibilidade. Cada representação nova aproveita experiências antigas (por assimilação) ao mesmo tempo que provoca modificações (por acomodação), obedecendo às circunstâncias e às necessidades de expressão.

O plano dos afetos

O corpo também é o lugar de ressonância da emotividade. A própria atividade plástica desperta afetos latentes ligados aos vestígios mais antigos da memória. O trabalho com o material amorfo, a dupla postura ativa e contemplativa, a riqueza das sensações cinestésicas e visuais, o esforço de criação imaginária, tudo contribui para a emergência da emoção. Essas emoções, sentidas no corpo, procuram se exprimir através de movimentos e sensações, respectivamente transformáveis em gestos e em cores. A representação e seu conteúdo manifesto constituem o signo complexo de uma experiência emocional. O pintor não faz um semblante de madrepérola para representar uma concha, mas sim, uma concha para mostrar a magia do brilho da madrepérola. Esse brilho da madrepérola encontra seu sentido no corpo, visto que ele é, antes de tudo, sensação e sentimento, vibração e charme.

O plano da constituição do "eu"

Ao mesmo tempo que aquele das coordenações sensório-motoras e dos afetos, o corpo constitui o lugar do "eu" corporal que é a primeira imagem de identificação do sujeito com ele mesmo. Pode-se dizer que, no início, o sujeito é seu corpo: não somente a forma de seu corpo tal como ela lhe é restituída pelo espelho, mas, sobretudo, seu corpo eficaz, esse instrumento que o obedece, quando ele quer alcançar uma coisa. Portanto, toda representação assinala, ao mesmo tempo, um eu-proprietário (do corpo enquanto causa) e um eu-autor (da obra enquanto efeito).

As competências representativas

O nível das competências representativas está ligado à evolução geral das operações da inteligência. Uma descrição das principais aquisições plásticas, conforme a idade, é necessária a fim de compreender os comportamentos do sujeito no período sensório-motor. A atividade representativa se faz na própria ação, nenhuma imagem parece sustentar a seqüência dos gestos. O bebê pode "fazer de conta" que bebe ou que dorme, mas sempre na situação ou no contexto onde essas atividades são habituais. A existência dos esquemas sensório-motores permite a aplicação dos mesmos movimentos nas mesmas circunstâncias ou nas situações assimiláveis entre elas. A atividade sensório-motora é pontual e, fundamentalmente, sincrética, isto é, ela não constitui um processo simbólico do sem-sentido ao sentido. O sentido é diretamente exprimido no ato correspondente, mesmo nas tentativas de "fazer de conta". No entanto, a acumulação dos esquemas sensório-motores é, depois, fundamental para a construção das imagens para as quais eles constituem a matéria-prima.

As imagens aparecem quando a criança pequena separa o gesto ou o percurso visual da percepção do objeto. Então, ela pode refazer o movimento na falta do objeto. No início, os gestos são executados na realidade, "ao vivo" e, em seguida, eles são, pouco a pouco, inibidos e reduzidos para serem conservados. Logo, a verdadeira representação começa quando a criança constata que gestos diferentes deixam uma marca diferente. No período das garatujas, a criança representa o ato de desenhar ou de escrever, mas ela, ainda, não constrói imagens gráficas. Depois, a criança começa a controlar e simplificar ao mínimo os traços a serem utilizados, que se tornam, justamente, elementos não-significativos, como o círculo e a linha, aptos a representar qualquer coisa uma vez que nada representam (ou muito pouco) por eles mesmos. A constituição de imagens deriva da mesma estrutura que rege a linguagem e o jogo, estrutura essa que permite, a partir de uma matéria sensível à diferença, marcar aquela que existe entre as coisas e, por consequência, representar essas coisas.

Se o círculo é o primeiro grafismo que a criança controla é porque este constitui a figura onde as mudanças de direção são mínimas e porque a coincidência com o gesto motor é perfeita. Assim, todas as outras figuras fechadas (quadrados, losangos) são copiadas como sendo círculos.

Para compreender a evolução do grafismo infantil e suas relações com a inteligência, recordemos as experiências de Piaget (1947) sobre a conservação. A situação consiste em despejar um líquido colorido de um recipiente para outro mais estreito. A criança pequena dirá que há mais água no segundo, porque o nível é mais alto. A criança de cinco anos dirá que todos os dois possuem a mesma quantidade de água, mas as razões são resultado de uma nova capacidade que lhe permite considerar, simultaneamente, duas variáveis, a largura e a altura. A aquisição propriamente lógica da conservação introduz no raciocínio a noção do zero, quando a criança afirma que, uma vez que não se tem nada retirado nem acrescentado, sempre há a mesma quantidade de água. É possível relacionar essas experiências de fonte lógico-matemática com a evolução do grafismo? Em muitas aquisições gráficas, constatamos um paralelismo entre a representação e a inteligência, como por exemplo: o traçado do quadrado corresponde à conservação através de variável dupla (horizontal/vertical), a marca de uma superfície por dois paralelos (os braços) e a compreensão da multiplicação, a marca do ombro e a compreensão da interseção das classes (zona comum ao corpo e ao braço).

As aquisições mais importantes em relação ao desenvolvimento da inteligência são: a diminuição do tamanho em função da distância, a ocultação dos objetos uns pelos outros e a perspectiva através da projeção sobre a linha do horizonte. É preciso não confundir o desenho da criança e a representação dos pintores ditos "primitivos": na pintura medieval, por exemplo, não se utiliza nem a perspectiva nem as sombras, porque as dificuldades da realidade não são um motivo de representação. A hierarquia dos sujeitos e dos objetos

obedecendo, então, a um critério rígido de verticalidade (em relação com a piedade), a representação da profundidade não era tida como significação interessante.

A utilização do valor significativo das cores, do ponto de vista da inteligência, é tardia. A criança começa por traduzir proposições nominais como "O céu é azul, a árvore é verde" ou mais decorativas como "Flores de todas as cores". A mistura das cores para se obter um efeito de diferença em um contínuo é bem posterior, assim como a utilização da nuance escura para indicar uma sombra. A figuração do espaço e da luminosidade são contemporâneas: à diminuição do tamanho em função da distância corresponde a compreensão da "sombra própria"; à ocultação dos objetos uns pelos outros corresponde a compreensão da "sombra conduzida" e, enfim, à perspectiva projetiva corresponde a distribuição da luminosidade a partir de uma só fonte luminosa.

A preparação das estruturas lógicas pode-se fazer através das atividades diversificadas. No máximo, pode-se dizer que toda atividade construtivista inteligente constitui uma preparação às operações lógicas. Assim, uma criança que desenha ou que pinta está trabalhando com conjuntos e subconjuntos, experimentando relações causais entre representação e aparência, portanto, seu desenvolvimento não é passivo, mas construtivo, visto que as operações em jogo são as mesmas que na gramática ou na matemática.

É preciso lembrar que todas as estruturas sucessivas na evolução da inteligência permanecem ativas e atuais, uma vez que situações de complexidade diferentes exigem da inteligência um grau diferente de elaboração. Assim, por exemplo, utilizamos o pensamento formal para resolver os problemas de perspectiva, mas ele se mostra ineficaz para traçar um círculo com a mão erguida. Certamente, na atividade criativa o sujeito escolhe inconscientemente de se colocar na situação que simboliza a idade onde as disposições que ele manifesta estavam permanentes. Aqui, não se pode falar sempre de regressão, na maior parte do tempo, trata-se da repetição de uma maneira de fazer que não pôde-se desenvolver em seu tempo e que procura ser finalizada.

Aspecto simbólico

Significação subjetiva da atividade representativa

A criação de um objeto é sempre uma aventura, um desafio dramático no qual sujeito é o autor. É preciso vencer a matéria, fazer sair a forma a partir do amorfo, é preciso tirar um sentido daquilo que não tem nenhum. A folha branca, a terra bruta, representando ao mesmo tempo o vazio, a continuidade do nada e a totalidade do poder, isto é, a enorme dimensão do possível antes que o real não o toque. É preciso encontrar rápido um objeto para limitar o real

ou confiar bem na capacidade de espera de maneira a deixar vir a imagem da forma que o tudo e o nada tomam para cada indivíduo.

No desenvolvimento da atividade plástica, múltiplas pulsões são estimuladas em consequência da ambigüidade dos materiais sobre os quais se trabalha. As leis da matéria constituem o real das experiências simbólicas frente ao qual o sujeito se rebela, manifesta sua raiva, luta, destrói, inventa novas estratégias, duvida, tenta, triunfando enfim. As pulsões e as emoções próprias ao processo são a causa e o efeito da aventura de criar. Elas encontram na construção do objeto plástico uma forma objetiva, um signo indelével de alguma coisa que o sujeito suspeita como permanente nele, mas que constitui para ele próprio uma experiência efêmera.

O problema da orientação do paciente numa atividade artística com fins terapêuticos é mais uma questão de paixão que de talento. Cada vez que o terreno da criatividade se mostra a ele como um lugar de emoção e de desafio onde ele assume um papel de autor, tal atividade ser-lhe-á proveitosa. No processo de elaboração da representação, o sujeito encontra uma melhor imagem de si mesmo.

Significação subjetiva da representação

Para melhor definir qual é sua significação propriamente subjetiva, é preciso levar em consideração o fato de que a representação constitui um conjunto de signos que visam a um objeto, mas que sua significação não é, de maneira alguma, esse objeto. Para passar do objeto representado a sua significação subjetiva, é necessário um trabalho de investigação e de associações em quatro domínios:

- A) aquele do contexto: é preciso descobrir em qual cenário dramático o objeto participa: por exemplo, a representação de uma maçã pode ser relacionada à maçã da árvore da Sabedoria, que pode, por sua vez, ser relacionada à significação subjetiva de interdição, de prazer ou de fracasso;
- B) aquele da morfologia: a participação das formas utilizadas para representar um objeto pode-se substituir por outras inconscientemente reprimidas, por exemplo, a mesma representação da maçã pode-se substituir por uma imagem de quadris femininos, incompatível com o ideal magro do corpo da mulher;
- C) aquele da linguagem: isto é, na matéria sonora da palavra que pode fazer parte de uma outra palavra, por exemplo, a maçã pode nomear a terra ausente, presente na expressão "batata*", uma vez que entre

* N. do T. Maçã, em francês: *pomme*; batata, em francês: *pomme de terre*. Daí a relação.

"batata" e "maçã" o ser da terra representa o não-dito;

- D) aquele da sensorialidade: pelo puro prazer das sensações e dos gestos que se realizam através da própria atividade plástica, por exemplo, para a maçã, a harmonia, a simetria, a utilização de algumas cores.

Enfim, a compreensão e o acompanhamento de um processo de criatividade é possível pela observação e pela análise dos dados que somente o sujeito que está realizando uma obra pode nos fornecer. Esses dados pertencem a quatro domínios irreduzíveis, mas cuja interdependência garante a continuidade da vida.

4

Representação e Patologia

*Ma mère me disait: 'Henry, mon fils, viens me masser le dos. Tu fais ça si bien'. Bien plus tard quand je me suis mis à modeler le dos de cette sculpture je me suis soudain aperçu que j'imposais inconsciemment à son dos la forme de celui de ma mère.**

Henry Moore

Pode-se considerar a patologia da construção da representação sobre dois planos: em primeiro lugar, o dos problemas da representação, isto é, das dificuldades experimentadas pelo sujeito no processo de construção de uma obra plástica seja ao nível da concepção, da organização ou da execução. Em segundo lugar, aquele da representação mesma do problema mental, isto é, a modalidade de expressão plástica do sofrimento e das relações transferenciais com o arte-terapeuta nos diferentes quadros patológicos.

PATOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO

Na descrição dos processos de representação artística nos sujeitos normais, tentamos descrever o funcionamento das quatro estruturas que intervêm: o organismo, o corpo, a inteligência e a fantasmática. Para construir um objeto de arte convencional, deve-se fazer uma síntese sem mistura entre todas essas formas de estruturação. Todavia, encontramos em certos estilos de

* Minha mãe me dizia: 'Henry, meu filho, venha massagear minhas costas'. Bem mais tarde, quando comecei a modelar as costas dessa escultura, de repente, dei-me conta que colocava, inconscientemente em suas costas, a forma das de minha mãe.

criação contemporânea modalidades que tendem, expressamente, à anulação ou à perversão de uma ou de outra dessas formas estruturadas: por exemplo, pintar com sangue ou com o corpo, cobrir a tela com uma só cor, evitar a forma significativa ou, pelo contrário, introduzir, ao extremo, o realismo através da utilização de manequins de vitrina (como George Segal) na escultura. Trata-se, aqui, de formas, certamente, subversivas da arte que se justificam pelas variáveis sócio-históricas de uma cultura particular e não pela sanidade mental de tal ou tal autor. O "pintor de domingo", o "ingênuo", o "primário", os amadores são, evidentemente, inspirados pelas transformações das modalidades de expressão contemporâneas, mas seguem um processo pessoal de pesquisa que se coloca na margem do movimento artístico, arriscando cair na banalidade ou na bizarrice. De um ponto de vista terapêutico ou pedagógico, todas as produções dos pacientes são, evidentemente, de um igual interesse visto que todas são o reflexo de uma experiência subjetiva.

Descreveremos, em um primeiro momento, os problemas que podem aparecer no processo de criatividade, levando-se em conta sua localização.

Os problemas de origem orgânica

São aqueles que provocam uma alteração qualquer, circunstancial ou permanente, nos mecanismos de regulação do organismo humano. Alguns interessam, especialmente, à representação:

- a) ao nível *da recepção* dos estímulos: os problemas da visão, o daltonismo, a deformação das imagens, a restrição do campo visual;
- b) ao nível *da organização* motora: problemas de ritmo, de demora de reação, de inércia, de rigidez, de tónus, de equilíbrio;
- c) ao nível *da inscrição* dos automatismos: dificuldade de coordenação óculo-manual, incapacidade de fixar esquemas de coordenação e de antecipar os resultados dos diferentes gestos, perda dos automatismos já adquiridos.

André, 7 anos, sofreu uma encefalopatia na primeira infância. Ele é portador de déficit global, seu desenvolvimento corresponde ao de uma criança de 4, 5 anos. Apesar de sua boa capacidade de contato afetivo, ele passa por freqüentes momentos de grande excitação durante os quais seus movimentos são rígidos e compulsivos. Em suas pequenas crises, ele se torna estranho a si próprio e, passada a crise, sente-se culpado. Para tentar compreender a emergência desses momentos e ajudá-lo a tomar consciência, decidem-se empreender sessões individuais de pintura.

Começamos estabelecendo uma diferença entre fazer misturas, para obter uma nuance ou uma cor específica e fazer misturas sem nenhum objetivo, o que, geralmente, dá, segundo suas próprias palavras, "meleca". Isso ameniza a necessidade de respeitar a regra de mudar o pincel, quando

troca-se a cor. Eis, aqui, o recorte de uma sessão

O AAT diz: "você vê que cada pote tem uma cor e um pincel, cada vez que você trocar de cor é preciso que troque o pincel. Qual cor você escolhe para começar"? André pega o pincel sem responder, com a intenção manifesta de mergulhá-lo violentamente na tinta. O AAT pega-o delicadamente pela mão, André tenta se libertar, o AAT faz gestos no ar com sua mão, depois, eles pegam juntos um pouquinho de tinta, o AAT solta sua mão. Ele faz um leve gesto para retornar em direção ao pote de tinta, mas o inibe por um tremor e traça três riscos superpostos. Batendo os braços, ele pede: "outro, outro". Ele passa o pincel utilizado para a mão esquerda, pega outro com menos violência e faz três traços bem distintos: o efeito é bonito, mas André não olha para a folha. Ele vai pegar um terceiro pincel sem soltar os outros dois que guarda sempre na mão esquerda. "Antes de continuar, olhe como é bonito o que você fez. Agora, pense bem onde vai colocar a nova cor". Ele olha atentamente o AAT que tenta atrair seu olhar para a folha, fixando-a e descrevendo-a. André balança sua cabeça para segui-lo, ele olha por um instante e pega a tinta com o pincel correspondente, colocando-o no lugar certo, mas, rapidamente, ele começa a fazer rabiscos onde tudo se mistura. Pode-se pensar que, às vezes, ele não pode controlar a escolha da cor, a troca dos pincéis e o lugar onde pintar na folha, e que as crises chegam por uma sobrecarga de esforço. O AAT o explicita e decide, com ele, partilhar o trabalho: se ele escolhe a cor, mostra-se a ele onde colocá-la, o AAT lhe dá o pincel para que ele pense onde aplicar. Rapidamente, ele pode coordenar os três comportamentos. À medida que André pôde antecipar as regras do jogo, os momentos de ansiedade compulsiva diminuíram bastante. Os automatismos adquiridos nessas condições são constituídos de uma maneira permanente. Acrescentamos que a frase: "Como é bonito" não é utilizada habitualmente, mas André considera toda frase neutra como se fosse uma crítica. Com o tempo, analisamos, com ele, essa forma de escuta.

Os problemas corporais

São resultado de uma má integração do corpo como centro simultâneo das coordenações sensório-motoras, das emoções e da imagem em si.

- a) O funcionamento do corpo enquanto *instrumento de ação*: esse aspecto está relacionado com as primeiras experiências relacionais, como o apoio do olhar, a imitação dos gestos, os jogos dos bebês, que favorecem a eficácia, a adequação, a antecipação, a disponibilidade e o investimento dos gestos. A falta de investimento do instrumento criativo primário, o próprio corpo, constitui o principal fator de fracasso da função representativa.

Françoise, 6 anos, é muito pequena e sofre de seqüelas de raquitismo. Quase abandonada na primeira infância, foi uma tia da mãe quem a pegou

para cuidar há três anos, com muito cuidado e boa vontade. O problema que inquieta a tia e a professora é a extrema passividade de Françoise. Não apresentando problemas de compreensão, ela é, entretanto, considerada imatura para as aprendizagens devido sua lentidão e à descontinuidade de seu trabalho, sempre incompleto. Françoise é orientada em um ateliê plástico para observação e para um eventual tratamento. Eis, aqui, alguns comentários feitos pelo AAT, durante a primeira síntese. Quando da primeira sessão, a pintura feita por Françoise é simples e convencional. Durante a quarta sessão, em modelagem, ela pega o material entre o dedo indicador e o polegar, cortando-o em pequenas migalhas sem exercer a mínima violência. Ela pega novamente as migalhas, para refazer a bola e recomeça várias vezes. Quando perguntada se não gostaria de fazer alguma coisa, ela nos fixa o olhar e responde bem baixinho, um pouco envergonhada: "Mas eu estou fazendo alguma coisa"!; tentamos nos recuperar, descrevendo: "Eu acho que você transformou a bola em pequenas migalhas e as pequenas migalhas em bola, várias vezes". Como ela não responde, o AAT pergunta: "É isso"? Ela responde: "As crianças que são pequenas e os adultos que são grandes, os dois são semelhantes, e, ainda, um homem pequeno, assim" (3mm entre o dedo indicador e o polegar). O AAT acredita compreender: "É por isso que você não quer fazer uma coisa ou um ser humano, porque as migalhas dele não são seres humanos"? Ela olha tristemente sua terapeuta. "*Ele será um ser humano quebrado*". Nesse momento, ela sente fortemente o corpo de Françoise bebê, pequeno ser parecido com os pais, mas, às vezes, pequena coisa abandonada, imóvel, embalada para não desaparecer. O jogo — da bola às migalhas — fez-nos pensar no jogo do carretel. Pode ser que cada um tente recuperar sua mãe no nível onde ela foi perdida.

- b) A *ressonância afetiva* que acompanha a ação provoca, às vezes, inibições ou acelerações compulsivas. Ela se manifesta, também, pelos sentimentos ambivalentes frente a frente ao material ou à imagem. Os estados depressivos ou de ansiedade não são, em alguns casos, simbolizados, mas diretamente projetados na tela, na argila ou qualquer outro suporte. Além disso, a fadiga psíquica e as dores musculares ligadas à atividade revelam uma resistência corporal à emergência imaginativa e à dificuldade da transposição simbólica.
- c) O corpo, também, está ligado à *imagem do "eu"*, e, principalmente, do "eu" eficaz, ligado, *a posteriori*, à imagem especular, morfológica do "eu". Toda produção manual reflete, assim, a relação do autor com seu corpo enquanto instrumento. A capacidade ou incapacidade do sujeito de aceitar a frustração com relação à habilidade técnica é um elemento importante para observar como ele vive seu corpo, seja como um aspecto investido de si mesmo, seja como qualquer coisa de estranho e mesmo inimigo de seus projetos. Uma má identificação egóica do próprio corpo produz uma disassociação onde o corpo é rejeitado, comprometendo as possibilidades de aprendizagem que dele necessitam.

Christine, 10 anos, mora com sua mãe; seu pai tem uma outra família no Exterior onde Christine passou duas vezes as férias, mas a mãe teme, cada vez, que ela não lhe seja devolvida.

Na escola, ela aprende muito pouco, lê com muita dificuldade e o sentido das frases lhe escapa na maior parte do tempo. Christine chora freqüentemente, é muito agarrada a sua mãe e mostra-se tímida e infeliz. Decidimos utilizar técnicas de expressão no enquadre de um tratamento fonoaudiológico. Eis aqui o relato de observação de uma sessão, após seis meses de tratamento sistemático:

Fonoaudiólogo: "O quê você quer escrever hoje"?

Christine: (olha ao redor dela) "cinzeiro, o cinzeiro, o cinzeiro está sobre a mesa,...isso não vale a pena".

Christine: (silêncio) "uma árvore...uma árvore que dá...pêras, não, não é isso, uma árvore que dá lenços".

O Fonoaudiólogo: "Com o que você quer representá-la"?

Christine: "Com pintura; uma árvore que dá lenços para dizer adeus" (ela faz o gesto de aceno com o lenço).

Fonoaudiólogo: "Quando é que nós fazemos assim"?

Christine: "No terraço de Orly, havia uma senhora que chorava e fazia assim com seu lenço. Certamente, a senhora não sabia escrever para escrever cartas".

Fonoaudiólogo: "Como é que você sabe"? (no desenho, os lenços são representados por quadrados. Penso na polissemia da palavra folha).

Christine: "Ela não era...francesa, com certeza. Então, ela não sabia escrever cartas, então, ela chorava. Há pessoas que sabem escrever e que esquecem de escrever; sim, há quem não sabe escrever porque esqueceu como são as letras, ou esqueceu de escrever porque pensa em outra coisa, ou esqueceu, ou esqueceu..."

Essa confusão entre esquecer *como escrever* — sintoma escolar de Christine — e *esquecer de escrever* — inconstância do pai — pôde ser exprimida através de sucessivas emoções que a representação despertava.

Salienta-se, também, a importância da relação que deve ser estabelecida entre a eficácia corporal e a imagem do eu. Para ser estruturante, este deve representar o poder do sujeito e não somente o olhar admirado do outro.

A questão do "eu" corporal coloca-se, também, ao nível do reconhecimento e da apropriação da obra criada, visto que este objetiva, em uma certa medida, o corpo que a realizou e que se torna sua causa. Para isso, é importante que ao corpo que produz transformações suceda-se aquele que estabelece, pela contemplação, a relação entre o gesto e o traço. Sem uma distância adequada entre esses dois momentos, não há autor. Encontra-se, aqui, um problema de recuperação do investimento do sujeito na realização através da contemplação do objeto. Se esse momento falta ou é desprezado, o sujeito não pode recuperar a energia investida. Portanto, ele trabalha incessantemente, e

arrisca esgotar-se. A ansiedade é o nome que convém a esse estado de compulsão à ação que é acompanhada de uma impossibilidade de descanso reparador.

Os problemas da construção lógica

Os problemas lógicos da representação estão em relação seja com os problemas na aquisição genética e estruturas da inteligência, seja com dificuldades de aplicação da estrutura aos aspectos especificamente figurativos da inteligência.

- a) Os primeiros correspondem aos sujeitos que apresentam uma *produção pobre* em relação à sua idade, incapazes de imaginar outra coisa além de objetos isolados, falta de meios e de sinais topológicos para representar as relações que existem entre eles. Quando apresentam esses mesmos comportamentos em outras situações cognitivas, deve-se pensar em um déficit global ou em um estado de regressão considerável. Logo, na regressão, encontram-se, mais seguidamente, alguns indícios de competências mais avançadas, assim como sinais de confusão ou indiferença que nos permitem fazer um diagnóstico diferencial entre o que corresponde a um déficit evolutivo e o que é o resultado de uma inibição de origem psicológica.

É preciso levar em conta que a disponibilidade dos meios figurativos depende, em grande parte, da experiência. Sujeitos que perderam, há anos, a prática da expressão plástica realizam, seguidamente, uma produção bastante arcaica suscetível de decepcioná-los, se ela não for retomada na terapia como material de recuperação de antigas vivências. À medida que seus obstáculos para a representação são elaborados, os pacientes adquirem, pouco a pouco, os meios de representação próprios à sua necessidade de expressão. Sobre tudo, não é necessário deixar-se cativar pela produção "primitiva" ou puramente "gestual" de certos pacientes: seria impedi-los de fazer a pesquisa da simbolização das pulsões assim projetadas, que é o objetivo fundamental da intervenção do AAT, mesmo se o resultado "artístico" resultante possa lhe parecer mais limitado.

Ainda que as atividades criativas constituam a formação da imagem, ela se desenvolve através de uma compreensão da lógica do material internalizado como uma lógica dos gestos e das estratégias de produção dos efeitos. Há, na representação, uma operatividade de análise, de síntese, de proporções, de combinatória, de estabelecimento das identidades e dos contrastes que é a mesma que se utiliza para a aquisição de qualquer tipo de conhecimento sistemático, científico ou retórico. Portanto, a arte-terapia é muito eficaz no tratamento dos problemas de aprendizagem durante o período de desenvol-

vimento infantil, assim como para conservar as capacidades de formação de imagens e evitar a regressão senil.

- b) Em outros casos, um *deslocamento* é observado entre as dificuldades de representação e a facilidade de expressão verbal ou a disposição do sujeito para o cálculo. O problema se apresenta, então, como um *problema de operatividade figurativa*, uma dificuldade em especial em perceber as relações lógicas no espaço. É preciso fazer uma distinção entre essa dificuldade e os problemas práxicos cuja origem pode ser corporal ou orgânica. Constituída, às vezes, por uma atitude cognitiva de desprezo à imagem com um investimento acrescido de palavra ou de números. Um tipo de "reeducação" (resignificação) da observação e da construção das imagens se coloca, então, tentando dar-lhe os aspectos afetivos, de jogo e de descobertas que foram reprimidas.
4. Nesse parágrafo, visamos somente aos **problemas que aparecem durante a construção da significação**, sem levar em conta as transversalizações representadas. É importante descobrir a significação que a atividade plástica pode ter para o sujeito, para ajudá-lo a superar os obstáculos nas diversas etapas do processo de representação:
- O primeiro momento testa a capacidade de se defrontar com a tarefa. Ela está relacionada com os *mecanismos de identificação e de projeção*. O processo da atividade plástica conduz do que é indiferenciado ao que tem sentido, do material bruto a "alguma coisa". O primeiro movimento normal é a identificação com essa falta de sentido — página branca ou material bruto — que corresponde a um *plus* de potencialidade. Essa situação de oposição engendra a angústia necessária para a procura de uma forma definida. É preciso passar por essa angústia sem ser absorvido por ela. O paciente pode se defender pelo distanciamento do material ou pela fusão com ele, de acordo com os modelos primários de reação.

Daniel, 34 anos, apresentava crises de pânico frente aos grandes espaços e, também, quando se encontrava em meio à multidão. No início do tratamento, ele não podia ficar frente à folha branca e o arte-terapeuta devia começar a trabalhar, seguindo as ordens do paciente, para que ele pudesse continuar. Daniel trabalhava somente o centro da folha e abandonava quando o espaço branco ocupava menos da metade. As experiências, às vezes, esgotantes, nas quais ele tentava superar os limites, conduziram-no a uma certa compreensão da situação e a um controle — sempre frágil — de sua angústia.

- A segunda etapa é a da construção da representação. A *repetição* das experiências já vividas ou a produção das representações convencionais são seguras. Essa segurança é, ainda, mais necessária, quando o paciente

teme objetivar sua doença ou tornar visível alguma coisa "monstruosa". Em compensação, é possível que o paciente proponha fazer de imediato figuras deformadas para dar a ilusão que ele escolhe aquilo que pensa não poder evitar.

Assim, Charlotte, 29 anos, faz continuamente figuras de palhaços que ela chama de "Meus monstros". Quando a figura se parece mais com um palhaço que com um monstro, ela pinta-lhe uma lágrima. Certa vez, ela tenta fazer um bonito pierrô, mas, na primeira dificuldade encontrada, decide que será um gigante: "Um gigante, ao menos, é um gigante". A análise de tal situação imprimiu uma virada ao tratamento de Charlotte.

- Em outros casos, vê-se surgir, ao mesmo tempo, um conjunto de imagens que o sujeito teve dificuldade em condensar numa composição global; tomar uma parte pelo o todo e vice-versa é, então, freqüente. Rabiscos de representação substituídos por outros mostram a incapacidade de o sujeito organizar ou fechar o fluxo de imagens. Em compensação, podem-se observar em alguns pacientes uma extrema lentidão dos movimentos e a simplificação extrema das formas. Para eles, uma maneira de andar sobre as pontas dos pés para não acordar as imagens que dormem.

Muitas ocasiões de elaboração dos problemas de representação nos são oferecidas pelas experiências, tais como o tratamento do material, a utilização dos instrumentos, a dificuldade dos limites espaciais e temporais devido às qualidades da pintura ou da argila, a necessidade de antecipação, de tentativa, de espera e de correção. Enfim, a experiência plástica torna-se o *cenário* onde joga-se o encontro da pulsão e da matéria, da liberdade e da dificuldade, da alienação e da apropriação. Portanto, os problemas da representação podem ser exprimidos nos termos das significações que as relações com real objetivo adquiriram para o sujeito.

- Em um terceiro momento, assiste-se ao *encontro do sujeito com sua obra*. É a possibilidade que ele tem de distanciar-se e vê-la como um objeto bonito ou suscetível à crítica, o que apresenta problemas suplementares. Às vezes, a indiferença demonstrada pelo sujeito diante de atividade proposta antecipa a tendência a evitar o momento de encontro com a objetivação de si mesmo que o sujeito julga ser insustentável.
- Enfim, o *término da obra* coloca o problema de considerá-la como definitivamente terminada e, em um certo sentido, de abandoná-la. Essa situação pode despertar novamente a angústia no paciente que vive esse fim como uma espécie de morte, como a evidência de tudo aquilo que a obra não forneceu. Essa angústia final, às vezes, pode ser resolvida por uma compulsão ao preenchimento, ou, ainda, por uma passagem ao ato

de destruição da peça ou, enfim, pela emergência de comportamentos retardatários de modo que a peça resulta incompleta. Falar sobre as diferentes modalidades de reação, às vezes, é suficiente para simbolizar na própria expressão plástica esse momento de incompletamento e a encontrar, então, a maneira de declará-la concluída. Em outras ocasiões, decidimos que a destruição é necessária como ato de sacrifício ou que, ao contrário, é necessário proteger a produção do paciente, fazendo uma lei da qual nos declaramos representantes. É, em cada situação, vivida na transferência, que a estratégia a ser alcançada deve ser decidida.

Todas essas maneiras de abordar, organizar, trabalhar, descobrir e terminar a tarefa permitem ao paciente tirar do trabalho artístico um certo prazer, e de exercer uma forma de apropriação da emergência das imagens através de sua configuração. Os obstáculos a essa conquista constituem os temas fundamentais da análise arte-terapêutica, pois eles podem ser considerados como sintomas, isto é, como comportamentos significantes de um sujeito, de sua história, de seu destino.

REPRESENTAÇÃO DA PATOLOGIA

De um ponto de vista subjetivo, a produção se coloca, como discurso, entre o eu e o outro, entre o sujeito e o código. Ela é a coisa que se distancia do sujeito para fazer-lhe imagem e que pode-se tornar, para o outro, objeto a ser visto, a ser admirado. Portanto, abordaremos as formas de representação próprias aos diversos enquadramentos psiquiátricos, não somente pela maneira que os pacientes encontram para exprimir seu sofrimento, mas, também levando em conta relações que os pacientes mantêm com "o outro" como destinatário da produção e com eles mesmos enquanto autores.

O interesse em utilizar uma tipologia psiquiátrica e/ou psicanalítica é mais uma questão de método que uma questão propriamente teórica. De fato, os postulados explicativos da teoria são utilizados pelo arte-terapeuta para dar sentido à produção do sujeito e não para encontrar a significação profunda que poderia constituir a causa dessa produção. Esse sentido não é menos que toda descrição psiquiátrica, supondo, evidentemente, uma teoria de base que escolhamos ser freudiana.

Em seguida, tentaremos determinar o tipo de representação própria a cada enquadre, levando sempre em consideração a diferença entre a projeção simbólica própria à doença e as defesas. É a projeção que nos interessa no paciente, visto que contém o núcleo do que é verdadeiro no sujeito, isto é, o inconsciente.

Para terminar, insistiremos sobre o lugar do sujeito e do "outro" em cada enquadre. A fim de dar ao arte-terapeuta uma referência teórica que possa

ajudá-lo a dirigir o tratamento e dar ao paciente a oportunidade de viver sem perigo, isto é, sem que a alucinação arrisque a tornar-se realidade.

A classificação psiquiátrica clássica distingue as neuroses e as psicoses ainda que a distinção pelo paciente entre a subjetividade e a objetividade seja conservada ou não. As confusões de tempo, de lugar e de identidade são próprias ao pensamento delirante característico dos estados psicóticos. No momento crítico do delírio (ímpeto psicótico), a representação pictórica é impossível devido à ansiedade do paciente, mas, nos períodos de descanso, mesmo sem recuperação completa da identidade, uma atividade criativa é possível, sobretudo, se o paciente já praticava a arte.

Os quadros psicóticos

Entre eles, interessam-nos, especialmente, os comportamentos esquizoparanóides, os comportamentos melancólicos e os comportamentos maniaco-depressivos.

- O estado esquizóide produz uma anulação da identidade, o sujeito parece não compreender a realidade que o envolve e não age conforme as regras sociais. Às vezes, o paciente se isola em uma história que ele repete todo o tempo. Para o entorno, é indiferente como uma tela opaca. Nele, tudo é ausência. Então, podem-se tentar experiências bem primárias de "deixar traço", para tentar fazer com que o paciente tome consciência de ser o autor dessa produção. A dificuldade da modalidade esquizóide é que ela, também, anula o outro, isto é, a nós. Procura-se começando a provocar falta, ou seja, a tornar-se necessário: pegando sua mão na nossa para ensiná-lo a fazer, traduzindo em palavras o que se passa, ajudando-o a simbolizar a falta através de sinais simples. Com esse tipo de pacientes, somos conduzidos pela doença antes que conduzamos verdadeiramente o tratamento; às vezes, nossas intervenções produzem efeitos imprevisíveis.

Assim, estamos fazendo com que uma criança de 5 anos tome consciência do próprio corpo que nos segue como se fosse um objeto obstruído. Como ela vai bem, e tem prazer de fazer-nos repetir uma canção que discrimina os dedos, antes, nós desenhamos a mão da criança espalmada sobre o papel. Uma vez realizado o traçado, a criança não quer retirar sua mão. Ela está em pânico, pois pensa que sua mão ficará colada no papel. Com muito trabalho e bastante inquietação de nossa parte "descolamos" a mão da criança e mostramos-lhe com a nossa e com diferentes objetos a diferença entre a coisa e a marca.

Gaston Ferdière faz alusão (1951) a dois traços do desenhista esquizofrênico: a escolha de pequenos formatos e a escolha da caneta. Isso

ilustra a capacidade nessas grandes doenças em arriscar-se, protegendo-se totalmente.

- Nos estados paranóicos, em compensação, há uma realidade e um eu para o sujeito que, ainda que não sendo objetivos, tomam forma em um discurso delirante, desproporcionado, insultante ou místico. Ao sair da crise, o paciente é capaz de construções imaginárias que, longe de representar os personagens do delírio, parecem uma busca de valores de apaziguamento como a simetria, a reprodução, a acumulação, a configuração, a multiplicação de sinais. A doença paranóica passa do delírio de perseguição ao delírio de onipotência. Em seu pensamento, as duas partes de um outro dividido se afrontam em um diálogo mortífero, o sujeito torna-se um casal que se divide. Passada a crise aguda, o sujeito projeta um dos personagens para fora e continua a jogar o papel de perseguido e perseguidor.

Em geral, a atividade artística é protegida pelo paciente que projeta a paranóia no destino da obra (se quer roubá-la, ele é um gênio mal compreendido, ele faz invejosos). Preso na disjunção "ou tu ou eu" as relações com o paciente com tendências paranóides são muito fortes e mais seguidamente negativas, o que obriga o terapeuta a tolerar o ódio inesgotável do paciente, que suas atitudes cordiais ou rigorosas despertam. Para ele, a distância é a única presença suportável, só uma paixão pela atividade representativa pode chegar a fazer-nos esquecer dele.

Marie, 45 anos, está se curando de uma desintoxicação. Ela havia estudado artes plásticas na sua juventude. Desde os vinte anos é alcoolista. Apresenta uma logorréia cheia de palavras grosseiras que não pára, quando desenha. Marie trabalha sem modelo, mas, freqüentemente, alucina um modelo que muda todo o tempo (na realidade, são suas próprias mãos que tremem). Às vezes, mais tranqüila e com um talento razoável, ela chega a desenhar reproduzindo o modelo, o que se torna um detalhe em um conjunto complexo. Tenta-se fazer com que ela participe de um grupo no ateliê, mas a tentativa é um fracasso: ela se enraivece com os outros que a "espiam" e "roubam" seu trabalho. Em compensação, ela adora o ambiente do ateliê vazio onde vêm discretamente, às vezes, para desenhar, às vezes, só para espiar.

Enquanto o outro se encobre na esquizofrenia ou é vivido como terrível e injusto pelo paranóico, nos estados melancólicos, o sujeito sente que merece o abandono ou o desprezo do outro. Ele sente remorso, sente-se culpado de tudo o que é irreparável. Durante a crise encontram-se delírios de censura e de autopunição. Passada a crise, o paciente impõe-se na representação de seu próprio sofrimento, interditando-se de gozar de uma realização que sublima. O investimento na atividade artística, nesse caso, só pode realizar-se em um

cuidado de reparação, por exemplo, trabalhos decorativos, exigindo uma grande paciência e a repetição dos gestos.

Aos 14 anos, após uma grave doença pulmonar Gustave, apesar da recuperação de seu estado clínico, permanece abatido. Em seguida, ele tenta se suicidar por asfixia duas vezes. Aos 18 anos, não tendo retomado seus estudos escolares, a psicoterapeuta e os pais de Gustave pensam em uma educação artística. Somos consultados pelo mestre de pintura o qual eles consultaram. Pensamos que, na perspectiva do eixo fracasso/sucesso, arrisca-se a fazer com que Gustave repita seus comportamentos de desespero. O professor desiste de fazer um ensino sistemático e detém-se na consigna: "faça qualquer coisa que você gostaria de olhar": Ele lhe oferece a aquarela, visto ser o melhor para exprimir a tristeza. As primeiras produções são quase invisíveis (invisível e tranqüila são para o sujeito sinônimos). Um sinal de cor lhe é cada vez sugerido dessa forma: "para que a paisagem seja ainda mais tranqüila, é preciso marcá-la por um contraste, um lenço perdido, um pássaro que se agita". Bem rápido, Gustave aborda outras técnicas que, em parte, satisfazem esse vazio que havia sido sua obsessão.

- Nos estados maníacos, o sujeito se mostra eufórico: o outro o ama sem condições, ele é admirado, tudo lhe é bem-sucedido. Isso não funciona sem uma enorme angústia de encarar a realidade e a dificuldade de negação concomitante. Passada a crise, a realidade se torna muito dura, o que produz um ciclo de mania e de depressão. No estado eufórico, o paciente prefere a palavra visto que o contato com o material o devolve a seus limites. Ele só produz, quando sua megalomania obtura toda capacidade de crítica, e, mesmo nesse caso, ele busca com ansiedade a aprovação que confirmará seu talento. Se a depressão não é muito intensa, a atividade artística pode-se tornar uma boa fonte de apaziguamento. O maníaco-depressivo utiliza o outro como testemunha de sua grandeza e de seu fracasso. Portanto, ele tenta provocar no outro o elogio e a compaixão alternadamente.

Os quadros neuróticos

Eles referem problemas de relação entre o sujeito e o outro, devido a uma má elaboração dos afetos pelo pensamento simbólico. Os efeitos dessa disfunção são, entre outros, a disassociação entre os afetos e as representações, a conversão compulsiva dos afetos em sensações corporais e em descargas motoras, a repetição dos comportamentos fixos, a irrupção de sentimentos ambivalentes. Apesar da instabilidade emocional do neurótico e das distorções que ela provoca, a diferenciação entre o "eu" e a "realidade", assim como a orientação do sujeito no tempo e no espaço são conservadas. Entre as neuroses,

convém fazer uma distinção entre os comportamentos histéricos, os comportamentos obsessivos e os comportamentos fóbicos.

O quadro neurótico pode aparecer sob duas formas: com predominância ansiosa ou com predominância depressiva que podem estar em alternância no mesmo sujeito. A depressão caracteriza-se por sentimentos de tristeza e de cansaço, acompanhados de imagens de impotência e de falta de esperança. Às vezes, a construção da representação é vivida pelo paciente como uma exigência acima de suas forças, e o terapeuta, como um torturador. No entanto, a elaboração dessa situação paradoxal através da expressão plástica pode desbloqueá-la. A ansiedade é um estado mais confuso na qual a angústia tenta, inutilmente, manifestar-se como ação, multiplicando projetos e movimentos desorganizados e, na maior parte do tempo, parasitas. A possibilidade de antecipação racional é ainda mais fraca e substituída por premonições catastróficas. Mas, uma vez a técnica apropriada, a atividade artística pode-se tornar um lugar de tranquilidade muito importante para o paciente.

- A histeria é definida como uma neurose de dissociação entre a representação e os afetos. Esses últimos sendo, geralmente, transferidos sobre o organismo e sentidos sob forma de nevralgias, paralisias, espasmos e anestésias. O pensamento do paciente torna-se mais lento, frágil e amnésico. A ansiedade é vivida de uma maneira direta no corpo sem uma idéia consciente do que a manifesta. Em geral, a representação histérica evita a forma clara, utiliza facilmente a cor e procura o vago, a dissolução e as praias brancas. Às vezes, o paciente opta pela redução decorativa, a polarização do esforço no detalhe. Em todo caso, o prazer vem mais do gesto que do traço.

Sendo a arte plástica um "dar-se a ver", o paciente histérico pode reviver, pela projeção, os problemas da sedução que são o *leitmotiv* de seus fantasmas. Sob o olhar do outro, a tela, a folha de papel ou a argila podem-se tornar frágeis como a pele do sujeito. O investimento da atividade se faz, então, quando o suporte toma o lugar de um corpo projetado e que o outro se torna olhar. Esse sofrimento, às vezes, tradução do insuportável desejo de ser olhado, que a tela vem a simbolizar, dá ao sujeito o direito à contemplação sem angústia, porque a obra torna-se, então, símbolo, às vezes, da sedução reprimida e do prazer convertido. A possibilidade de dispersar o olhar, de projetar-se em um corpo exterior, pode aliviar o corpo do paciente e fazer-lhe aceitar uma certa emoção (reconhecimento de si) no ato de "dar a ver". O outro constitui alguém que seduz ou alguém a seduzir por intermédio desse outro corpo que representa para o histérico a obra de arte. A dificuldade permanece sempre para o terapeuta de deixar-se fascinar pelo objeto, sem provocar a dissociação do paciente sob forma de ciúmes.

Darius tem 32 anos. Ele é homossexual e agrada-lhe bastante estar na companhia das mulheres. Ele ama falar com elas sobre coisas de mulher:

maquilagem, vestimenta, cozinha. Ele consulta devido a nevralgias faciais: "não é a dor que me incomoda, mas os olhos sempre vermelhos como se eu tivesse acabado de chorar". No enquadre de uma pesquisa, ele é convidado a representar aquilo que sente. Ele escolhe a pintura e faz o retrato completo de um homem que tem a aparência de um manequim de moda. A única coisa vermelha ("a mais bruta das cores") é um lenço furtivo. Na segunda produção ("uma idéia muito difícil"), vê-se o perfil do mesmo personagem, sua mão carregando um cigarro na altura de seus olhos. Um ponto vermelho do cigarro, que faz muita fumaça, reflete-se nos olhos. Nessa produção, pode-se encontrar uma condensação simbólica dos sinais históricos.

- Ao contrário da histeria, a obsessão é uma neurose onde o afeto foi objetivado em torno de uma idéia fixa que, seguidamente, desperta uma atividade de controle da realidade, seja para garantir uma ordem vivida como necessária, seja para evitar os castigos ou a morte que engendram as desordens de fantasmas. Na representação, o obsessivo tende a repetir um motivo e cerca-se de ritual e de técnicas "mágicas" de construção da imagem para evitar que caia na dúvida. Ele procura limitar bem a forma das superfícies coloridas e preenche todo espaço disponível. O excesso das "defesas" o conforta na idéia de necessidade do controle dos acontecimentos que ele precisa dominar para sobreviver.

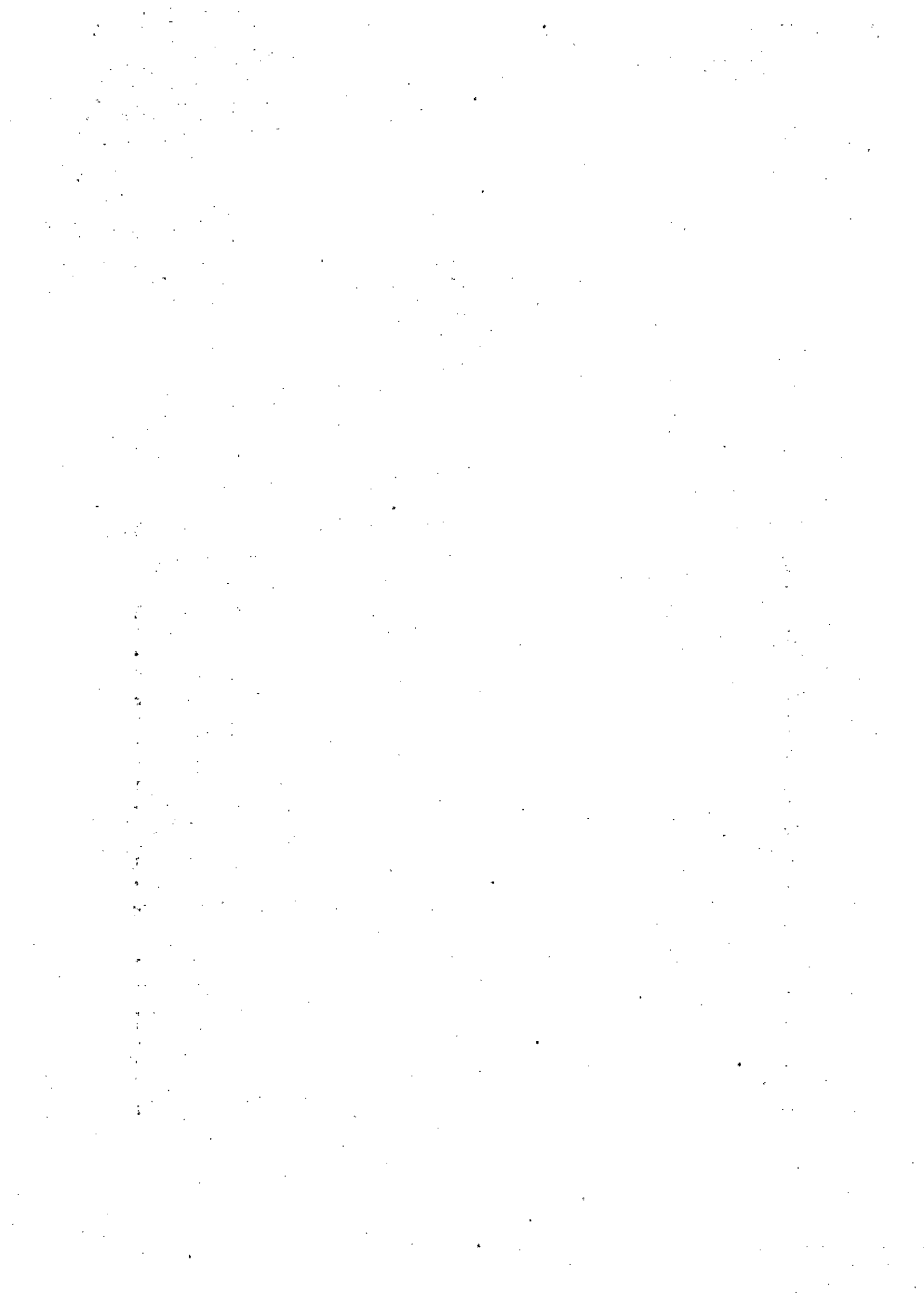
Uma vez que a atividade plástica é, em si, muito ritualizada e requer o domínio das circunstâncias, o paciente obsessivo investe, em geral, no trabalho de ateliê. Quase sempre ele sente o outro como intruso e perturbador e exige do terapeuta que, também, haja de acordo com normas bem precisas. Ele coloca desesperadamente em prova o terapeuta para se assegurar que este será capaz de garantir a ordem, de conservar os objetos e de colocar limites.

Patrice tem 15 anos. Ele sempre apresentou comportamentos obsessivos de controle (demanda de antecipação, de respeito absoluto dos hábitos, negociações permanentes) agravados na puberdade por uma angústia de perda, revestida em possessão tirânica de demanda de atenção. Durante as sessões ele questiona freqüentemente sobre o tempo que resta, sobre o que será feito depois e se seu procedimento está correto, sem encontrar descanso na resposta cujo conteúdo parece ser sem interesse. Ele toma muito cuidado ao recobrir toda a tela e ao não sobrepor as diferentes cores. Esse cuidado extremo se contradiz com sua estratégia pictórica visto que ele constrói uma perspectiva em vários planos a partir do primeiro, o que lhe obriga, mais tarde, a contornar os objetos já realizados. Ele se propõe, também, fazer figuras onde a mais próxima oculta a mais distante, mas evita cada vez que tem que escolher por qual começar. O AAT deve lhe servir de garantia de continuidade e de conservação para que as transformações da criatividade sejam aceitas até o resultado da obra cuja contemplação parece, finalmente, restituir-lhe o investimento que colocou ao fazê-la.

- No paciente fóbico, a angústia é, massivamente, projetada sobre um objeto ou sobre uma circunstância julgada perigosa e interdita. A prudência exige não se aproximar, seja pela imagem, dos terrenos instáveis. Às vezes, o objeto fóbico é encarnado tanto pelo instrumento e os materiais a serem utilizados quanto pelo próprio ato de traçar ou de cavar. Sendo o receio fóbico muito ligado ao prazer, a representação simbólica do que provoca medo pode servir para diminuir os efeitos inibidores da ação. Evidentemente, o fóbico tem necessidade de um "outro" confortador, não no sentido onde este despreza o perigo, mas onde ele é capaz de encará-lo.

Cada quadro, aqui, mencionado é o produto da estruturação das formas de reação estereotipadas. Mas nós só o encontramos raramente em estado puro. Encontrar-se-ão comportamentos neuróticos e mesmo psicóticos em pessoas normais colocadas em situações confusas ou alienantes. Perdas pontuais de identidade, leituras muito afastadas da realidade, atos compulsivos, e dores histéricas são reações correntes nas circunstâncias de estresse. Os inícios de uma experiência de expressão plástica constituem uma dessas circunstâncias.

Ao mesmo tempo que as técnicas, descrevemos os conflitos e as reações mais frequentes desencadeadas por cada uma delas, assim como as intervenções do arte-terapeuta próprias a diminuir os obstáculos que impedem a simbolização estética, para chegar à transformação da ordem caótica de indiferenciação a uma ordem encoberta na qual se possa abarcar por uma visão compreensiva. É assim que Erhenweig (1967) define a criatividade.

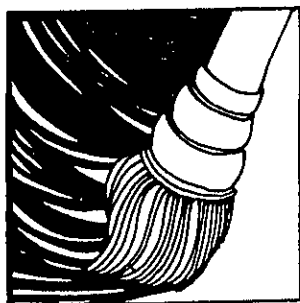


PARTE II

As Técnicas

5

A Pintura



*Démocrite lie à chaque saveur une forme: le doux est rond, l'âcre est grand et parsemé de pointes, le piquant est pointu, l'aigre est recourbé, le salé est scalène, l'amer est une courbure de petite grandeur, le gras est une forme légère et petit. En plus le blanc est lisse, le noir est rude, le rouge semble aigu et le jaune rond.**

Theophraste

Quando às pinturas parietais, resta-nos uma interrogação quanto à função: magia, possessão, simbolização carregada de sentido sexual... Partindo da necessidade de deixar uma marca, de apropriar-se de um objeto, de fazê-lo seu "duplo", o homem, no curso de sua história, nunca cessou de pintar. É exatamente essa continuidade que nos espanta. Mesmo que os objetivos perseguidos pareçam ter variado no tempo, a arte é sempre o reflexo de sua época e de suas preocupações.

A criança à medida que se apropria de seus gestos, também, procura deixar uma marca (com seus materiais, depois, na areia ou na terra, sobre um vidro...). A configuração voluntária desta é uma longa conquista que pode

* Demócrito liga a cada sabor uma forma: o doce é redondo, o azedo é grande e salpicado de pontos, o apimentado é pontudo, o ácido é recurvado, o salgado é escaleno, o amargo é uma curvatura de pequena grandeza, o gorduroso é uma forma leve e pequena. Ainda, o branco é liso, o preto é rude, o vermelho parece agudo e o amarelo redondo.

resultar, no melhor dos casos, quando é sustentada por um objetivo determinado, na obra de arte.

A arte sempre constitui um obstáculo da representação à matéria. Todo obstáculo supõe entraves. A técnica da pintura apresenta, no mínimo, três: o limite das superfícies, o limite da valoração das tonalidades e o das cores.

SUPORTES E MATERIAIS

1. *As superfícies* são impostas pelos formatos das telas classificadas em "figurais, paisagens e marítimos" (esses últimos mais distantes que os primeiros) assim como pelos formatos do papel, tais como os papéis 50x65, o 50x76 e o papel de formato grande — 75x110. Esses formatos estão relacionados com o número de ouro*. Assim sendo, cada pintor também pode criar suas próprias proporções, adotar o quadrado ou o círculo, mas, uma vez estabelecida a escolha, sempre haverá "limites". Quando abordarmos os problemas da composição, veremos as diferentes estratégias utilizadas para enfrentar essa limitação e a significação simbólica destas.
2. *Os valores* ou a valoração das tonalidades concernem as escolhas de tons mais ou menos escurecidos ou saturados. Eles representam a graduação luminosa das diferentes superfícies tratadas, sejam elas em uma só cor ou em várias. É como se fosse traduzir um modelo colorido por uma graduação indo do branco ao negro, como uma fotografia monocromática.

Se o pintor se exprime com carvão para representar o brilho de uma porcelana branca exposta à claridade e próxima do veludo preto na sombra, ele só dispõe do branco do papel (eventualmente, realçado de giz branco) e do negro de um carvão espesso (que fica sempre um cinzento) para representar na mesma natureza morta a grande escala de valores que ele percebe no modelo. Percebe-se claramente, aqui, a limitação dos valores a qual se dispõe.

3. *O limite das cores* está relacionado com as gamas propostas pelos diferentes materiais utilizados e suas composições químicas. São, por exemplo, a aquarela, a guache, a têmpera, a acrílica, a pintura a óleo... Partindo de tons de base, o pintor se entrega a infinitas misturas que, no entanto, permanecem sempre limitadas às possibilidades da técnica escolhida.

* N. do R.T. Número de ouro ou áureo; definidor dos espaços dos quadrantes sobre os quais o pintor executa sua obra. "Número que determina a divisão de um segmento em meia a extrema razão", segundo o Aurélio.

As cores primárias são o azul, o amarelo e o vermelho (não entraremos, aqui, na atual polêmica que inclui o verde como cor primária). Na pintura, entende-se por cor quente toda cor que vai do amarelo ao vermelho, passando pelos alaranjados; e por cor fria, todas as cores que vão do azul ao verde pela adição mais ou menos importante do amarelo.

As cores violetas podem ser frias ou quentes de acordo com a proporção de azul e de vermelho que as constituem. As cores complementárias são aquelas situadas no lado oposto do "círculo cromático": vermelho e verde, azul e laranja, violeta e amarelo. É interessante experimentar a alquimia da combinação das cores construindo, por si mesmo, um "círculo cromático" seguindo o esquema (figura 1/5). Os maus pigmentos ou ainda uma dosagem mal equilibrada das cores podem perturbar a progressão que deve ser feita imperceptivelmente de uma cor a outra.

Os limites escolhidos fazem parte da definição do estilo. Cada época, assim como cada artista no contexto de sua época, adquiriu sua própria maneira de utilizar as cores, ora privilegiando a luminosidade que influencia os objetos uns em relação aos outros, ora cada objeto ligado ao conjunto em função da única harmonia geral. Quanto ao brilho, ele se opõe à qualidade fosca das superfícies que não projetam a luz. Ele é obtido por um jogo de contrastes luminosos e executa-se tanto por valores quanto por cores, mais seguidamente pela sábia combinação dos dois.

Alguns exemplos tirados da história da pintura esclarecerão esse assunto. Na pintura de ícones, o brilho é exprimido pelos próprios materiais, (a utilização do ouro e da prata) que criam os contrastes com as cores foscas. Os contrastes de valores dominam em relação aqueles das cores em Rembrandt, mesmo se for levado em consideração que o tempo os escureceu. Hokusai explicita suas próprias pesquisas:

"Há o preto antigo e o preto recente, o preto brilhante e o preto fosco, o preto na luminosidade e o preto na sombra. Para o preto antigo, é preciso misturar o vermelho; para o preto recente, o azul; para o preto fosco, o branco; para o preto brilhante, é preciso acrescentar cola; para o preto na luminosidade, é preciso refleti-lo de cinza."

Até o momento das pesquisas dos impressionistas, os pintores esboçavam mais freqüentemente suas telas em uma só cor. Somente quando a valoração da tonalidade os satisfazia é que eles passavam à coloração. Partindo da oposição das cores frias e quentes, os impressionistas criam os contrastes luminosos abandonando completamente a pesquisa dos valores, aproveitando, unicamente, a coloração exposta pelas superfícies ou mesmo por toques como no pontilhismo.

Para o pintor que trabalha "sobre natureza" ou que aí encontra sua inspiração, a limitação da superfície enquanto cor o conduz a escolhas, a "tomar partido" para transpor sua percepção a sua obra, privilegiando certas

variáveis em relação a outras para chegar a exprimir o que o interessou ou comoveu. A pintura é sempre uma questão de escolhas. Essas se fazem ao nível da composição, das linhas, dos ritmos, das cores (dominantes que recobrem a tela), dos valores, dos contrastes, do movimento, do estilo, por um lado ligados à época e, por outro, à personalidade de seu autor. Todas essas noções recortam-se entre si e é somente com o objetivo de simplificá-las que nós as separamos.

CONSTRUÇÃO DA OBRA

Composição

Antes de tentar definir essa noção, citemos essa frase célebre de M. Denis (1890) sobre os princípios estéticos de Gauguin.

"Recordar-se que um quadro — antes de ser um cavalo de batalha, uma mulher nua ou um fato pitoresco qualquer — é, essencialmente, uma superfície plana recoberta de cores reunidas em uma certa ordem". Na época de Gauguin, todo "pintor de domingo", ou por assim dizer: todo pintor amador, preocupava-se somente com o tema representado. Em nossa época, os mesmos pintores caem, às vezes, em um outro extremo: sem se preocupar com uma representação temática, eles recobrem de cores uma superfície plana, mas sem ter, por isso, integrado essas "cores reunidas em uma certa ordem" as quais M. Denis falava.

Em *Les propos sur l'art*, Matisse (1972) diz:

"Os quatro lados do quadro são, portanto, as partes mais importantes de um quadro... Pintura ou desenho, incluídos em um dado espaço, devem, portanto, estar em estrito acordo com o quadro, como um concerto de música de câmara que deve ser interpretado diferentemente, de acordo com as dimensões da peça onde ele vai ser ouvido."

Interessamo-nos pela composição tal como falavam M. Denis ou Matisse, mas também por seu laço simbólico com o sujeito representado. Assim, quando Bonnard, por exemplo em *Le cheval de cirque* (1936-46) ou em *Jeunes femmes au jardin* ou *La nappe rayée* (1921-23, retomada 1945-46) corta os sujeitos que ele representa, ele não rompe, por isso, a composição, mas é, pelo contrário, uma certa maneira de dominar a superfície pintada e de organizá-la para privilegiar tal pedaço de sua tela, desprezando outros. Essas superfícies que parecem "secundárias" aos olhos têm por função, entre outras, de hierarquizar as superfícies a serem olhadas. Quanto ao resto, ele diz (in *A. Terrasse*, 1984):

"O corte estrito na visão dá, quase sempre, qualquer coisa de falso. A composição

em segundo grau consiste em fazer entrar de novo certos elementos que estão fora desse retângulo."

Na interpretação das composições, deve-se levar em consideração a importante influência exercida pela televisão. O enquadramento bem particular das imagens que ela propõe fascina por mais de um motivo. Contudo, nos iniciantes, adultos ou crianças, o corte da realidade em função dos limites da folha não está sempre ligado ao "enquadramento televisivo" nem a uma busca estética, mas é, freqüentemente, o reflexo de um conflito. Às vezes, este pode estar relacionado com a castração: vêem-se pinheiros cujos cimos estariam fora da folha, navios com velas quebradas. Quando o sujeito pôde integrar esses incompletamentos na sua biografia por um trabalho arte-terapêutico, esses mesmos temas podem ser novamente tratados; aparecendo, então, inteiros na página.

Mesmo uma crise passageira, quando não se trata de busca estética, pode explicitar essa maneira imprópria de cortar a realidade.

Assim, Sônia, 10 anos, freqüenta o ateliê há um longo período. Sua expressão plástica muda radicalmente durante o ano. Até aqui todas as suas pinturas eram harmoniosas quanto à composição, ao emprego das cores expostas espontaneamente, aos sujeitos explicitamente expostos, às vezes, até humorísticos e denotando sempre uma grande capacidade de antecipação.

Sobrevêm um período onde os motivos "se retiram" das páginas, são todos cortados por uma das bordas da folha. Quanto às cores, elas se sobrepõem e misturam-se através de combinações. O efeito que aparece nas pinturas dessa mocinha tem um certo charme, ele evoca a técnica de alguns pintores contemporâneos.

Não nos deixamos, enquanto AAT, fascinar por essa dupla constatação, mas notamos, sobretudo, que, aqui, o sujeito não pode-se apropriar daquilo que ele produz. Procuramos, então, estabelecer o diálogo tanto com a criança quanto com a família e circunscrever as razões do que nos aparece como uma crise na expressão plástica. As explicações dadas, posteriormente, pela mãe justificarão nossa impressão. A crise familiar que está-se desencadeando joga-se no secreto, o que poderia ser uma interpretação da perturbação da localização na página, dos motivos que ficam na maior parte fora da folha.

Também podem-se ver composições cindidas em dois pelas linhas ou pelas harmonias coloridas bem diferenciadas. Observamos essa modalidade de expressão nos sujeitos que estão elaborando um luto. Assim, eles fazem a tentativa de união do "paraíso perdido" e da situação presente sem ter que renunciar a nenhum deles. Geralmente, revela o problema da nostalgia sofrida pelos sujeitos desenraizados ou crianças de pais divorciados.

Também, é interessante observar em uma pintura a posição dos personagens uns em relação aos outros, a composição que liga seus gestos e/ou seus

olhares, como os objetos, ligados ou não entre eles por outros elementos.

Claudine, 6 anos, tem um irmão gêmeo que parece ganhar todos os favores de sua mãe. A família é desunida. Claudine é mal amada. Ela mostra dons plásticos excepcionais. Esteticamente falando, ela resolve muito bem os problemas de composição, mas os olhares de seus personagens não "circulam" aqui: eles se ignoram, alguns estão de frente, outros de costas na mesma folha. Para ela, é muito importante exprimir desse modo seu "mal-estar" e que este possa ser visto pelo AAT.

Algumas crianças que não puderam antecipar a totalidade do que queriam "contar" em imagem pedem uma ou mais folhas à medida que se "distanciam" de sua primeira etapa. Não é raro ver quadros aumentarem, progressivamente, nas duas dimensões. Em oposição a este processo e particularmente, nos mais velhos, há aqueles que procuram "reparar" os erros de composição recortando sua folha. O custo psicológico dessa estratégia é considerável e permite-nos introduzir o tema dos "sacrifícios simbólicos". Aos sujeitos mais resistentes podem-se propor exercícios de "corte da realidade", dando a consigna de isolar um lugar do ateliê (através de pequenas janelas de papelão), depois, representar o espaço escolhido sobre a folha. Espaço este que será relativamente restrito, se a "janela" for suficientemente distanciada do olhar. Os resultados bastante impressionantes das composições assim obtidas, mesmo pelos iniciantes, podem incitar o interesse pelos problemas da composição.

Fundos

É o plano ou o último plano sobre o qual se desprendem as figuras e objetos representados. A análise dos fundos deve ser feita em função da idade do sujeito, se for a intenção encontrar, aqui, uma significação psicológica.

Até os 6 anos, a criança não vê utilidade em representar um fundo. É a partir dos estímulos que ela insere suas representações em um contexto: a casa sobre o chão, a flor na terra, o peixe no mar e o barco em cima. Entre as "bandas" de céu e de terra, relva ou água, a criança mostra o branco do papel e diz "É o ar". Às vezes, sobre essa superfície branca não pintada ela acrescenta um elemento vegetal, animal ou outro e diz "É porque é muito longe".

Quando uma criança pequena de maturidade normal acrescenta um fundo, pode-se supor que não é um procedimento espontâneo. Se o AAT pergunta, mostrando o que faz fundo: "O que é isto?" A criança, geralmente, responde: "É para deixar bonito". Rapidamente, o diálogo revela que o fundo foi sugerido por um professor cujas preocupações estéticas não tem relação com as da criança. O papel do AAT é de conduzir a criança a se exprimir em seu próprio registro. É o contato com crianças mais avançadas que poderá ajudá-la posteriormente a integrar outras noções.

É partindo dessa base que a observação dos fundos — surgidos espontâneos — interessa-nos. A partir de sete ou oito anos, a criança pode começar a representar os últimos planos e notam-se suas estratégias para realizá-los. Ela pode começar pintando uma figura e somente depois "o" ou "os" últimos planos. Imaginam-se, facilmente, as dificuldades técnicas que ela vai encontrar, vê-se que ela faz o contorno de cada objeto de um modo preciso, às vezes, até obsessional ou se há tendência a concluir apressadamente essa tarefa, deixando "perder", em parte, a própria representação.

A criança ou o adulto que sabe tirar proveito das experiências, tira uma lição dessas dificuldades e consegue, posteriormente, antecipá-las, invertendo a ordem das operações, o que faz surgir outras dificuldades. É preciso esperar um tempo de secagem (variável em função da espessura do fundo e do grau de umidade ambiente) visto que uma impaciência muito grande leva as figuras a se misturarem com o fundo. Vê-se o quanto o domínio técnico implica os parâmetros.

Dificuldades de ordem psicológica também podem surgir: vêm-se sujeitos "anular" uma representação por um fundo cujas cores são as mesmas que aquelas da figura. São "passagens", mas também equivalentes de "cortinas" ou de "cenário" cuja função pode ser de mascarar o secreto da família. Pode, também, ser a expressão de limites ainda incertos (fora e dentro).

Se o "fundo para deixar bonito" jamais nos interessa, o fundo antecipado, por outro lado, mostra não somente a maturação do sujeito, mas sua capacidade em ligar mais partes de uma representação. Portanto, metaforicamente, é a aparição de um elemento de inserção no real (mesmo se a representação pictórica situa-se em uma esfera completamente imaginária).

Reportar-se ao caso Thierry (terceira parte).

Planos

Os planos definem o distanciamento sobre uma representação gráfica ou pictórica. A impressão das distâncias dada ao espectador está ligada, exclusivamente, às leis da perspectiva (somente utilizadas desde a Renascença) e, também, na relação precisa das valorações e cores próximas. Não existe uma receita mágica para dar a ilusão de distanciar ou aproximar um objeto. Cores quentes ou frias, valores claros ou escurecidos não são elementos que se distribuem no primeiro ou no último plano de acordo com um esquema pré-fabricado. É em função das aproximações, das proporções, das formas e da composição geral que se obtém ou não essa diferenciação de planos. É a relação dos diversos elementos entre si que cria ou não o efeito de distância o qual julga-se ao distanciar-se da obra.

É por esse "distanciamento" do próprio sujeito em relação a sua produção que o AAT pode fazer com que tome consciência dos erros de plano. No

diálogo que estabelece com o "pintante", ele pode avaliar em que medida esses erros são mais ligados à inexperiência que a seus conflitos. A maneira como o sujeito determina, em nível metafórico, essa relativização dos planos interessa o AAT, que, então, decide se os conselhos plásticos podem ou não lhe ser úteis.

Às vezes, também, uma representação em primeiro plano invade quase toda a folha podendo criar no espectador um sentimento asfixante e até uma falta de harmonia.

Nicole é adulta, ela pinta um cavalo em primeiro plano que ocupa quase toda totalidade da folha e pede ao AAT alguns conselhos para ajudá-la a avançar. "O que eu fiz me desagrada, não posso ir mais longe e, no entanto, eu sei que não terminou..." O AAT pergunta prudentemente: "Por quê?" Nicole: "De fato, esse cavalo é um elemento importante do conflito que me inquieta e que me opõe a meu marido. Na minha vida, eu não chego a tomar suficiente distância em relação a — seu cavalo — e vejo que, aqui, também não há distância".

A simples presença afável do AAT que escuta essa confiança permite a Nicole não somente melhorar a pintura em desenvolvimento, mas também a faz progredir nas composições posteriores e, sobretudo, tomar consciência de seu conflito, graças a ação plástica.

Contrastes e passagens

As passagens são zonas (em valores ou cores) que permitem passar imperceptivelmente de um objeto a outro. A cada época um estilo de representação foi privilegiado: aquele da busca da luminosidade fugaz exposta por passagens (como Rembrandt, Watteau, Monet...) ou, pelo contrário, aquele dos fortes contrastes entre os objetos (como os ícones, e nos modernos Léger, Rouault...)

As "passagens" são pouco habituais nas crianças, por isso, é importante analisá-las, quando surge a ocasião. Elas podem estar ligadas a vários fatores: a necessidade de obedecer a uma consigna decorativa, ou mesmo ao vazio entre os limites "interior-exterior" sentidos pelo sujeito, como já foi visto a respeito dos fundos. Grandes inibições, também, podem levar o sujeito a temer exprimir-se por meio de contrastes. Às vezes, também, pode tratar-se de "perder" o dito pictórico que recepta um segredo.

Quanto as crianças que criam os contrastes através de círculos pretos, não somente asseguram a figura pintada, mas, ainda, procuram uma ressegurança nesse traçado.

Yolande e Marie, ambas com 7 anos, pintam sobre a mesma folha um zoológico. Macacos, girafas, elefantes, visitantes, tudo se constrói, ao mesmo tempo, em um entendimento perfeito. Yolande, ausente por alguns minutos, olha a distância o efeito produzido e constata que Marie, acrescentando a

vegetação e as alamedas, anulou muitas representações por passagens. Ela manifesta uma grande inquietude e imediatamente se apodera de um pincel com tinta preta para cercar todos os elementos, começando pelos seus, como se fosse salvá-los de uma absorção fantasmática.

Tanto nos adolescentes como nos adultos, mesmo iniciantes, a compreensão das "passagens" deve levar em consideração o elemento cultural e o desejo de apropriação das feições de pintores conhecidos e apreciados. Todavia, podem-se observar em alguns pacientes alternâncias de expressão plástica com "passagens" e obras bem contrastadas. Se essas alternâncias não se inscrevem em uma busca plástica que pode vir de uma consigna ou de um interesse particular do sujeito, elas podem ser reveladoras de crises às quais o AAT deve dar a maior atenção.

Movimento

O movimento está relacionado com a mensagem que o pintor quer passar assim como com o dinamismo próprio. Alguns tipos de composições bem-hieráticas (como os retratos de família real ou de corporação, de pé) perderam sua popularidade com o advento da fotografia. O cinema e a televisão influenciaram igualmente os pintores contemporâneos, particularmente no que concerne ao movimento.

Quando a criança começa a desenhar uma forma humana com a reunião das partes, ela, ainda, não pode incluir o movimento. Portanto, é somente quando ela adquiriu as noções de articulação e de diferenciação dinâmica das posições que ela pode se interessar pela representação do movimento. A falta de representação dinâmica, o sentimento de imobilidade que emana de uma obra podem estar ligados à falta de experiência plástica assim como a seus conflitos que devem ser sempre analisados pelo AAT.

O sujeito tem tendência a projetar seu próprio corpo sobre a imagem que ele produz. As mesmas motivações psicológicas que provocam sua própria rigidez se traduzem em imagens de onde o movimento é ausente. Pelo contrário, o *handicap* corporal pode sublimar-se em imagens plenas de graça gestual como nos cartazes assinados por Toulouse-Lautrec. O procedimento arte-terapêutico consiste em despertar o desejo vital do gesto, fazê-lo sentir fortemente no próprio corpo e encorajar a busca dos meios plásticos para traduzir essas vivências sensório-motoras em imagens.

Alguns sujeitos hipercinéticos pintam personagens em atitudes dinâmicas, mas, imediatamente, anulam-nos por gestos compulsivos. Com esses, tenta-se conservar o trabalho na sua primeira etapa (a cada sessão), ao menos uma imagem, mesmo se o AAT aceita os excessos habituais nas produções posteriores. Essa atitude é ditada pelo cuidado que o AAT tem ao fazer com que o sujeito adquira progressivamente um mínimo de apropriação de seus

gestos pelo prazer do olhar que ele terá sobre suas produções.

Essa impressão de movimento está ligada às simples representações humanas, animais ou vegetais, e, também, engloba as representações não-vivas. Uma mudança, mesmo tímida, na representação de elementos não-humanos, tornados mais dinâmicos, são, seguidamente, premissas de evolução a outras formas onde o sujeito engajar-se-á mais positivamente. Mesmo se, às vezes, observamos participantes que procuram ultrapassar os limites alcançados até aqui para ir até uma representação mais complexa e que essas resultantes sejam menos "bem-sucedidas", o AAT compreende que se trata de uma passagem entre duas etapas necessárias e valoriza o processo.

Valérie, 8 anos e meio, diz que pinta uma mulher sentada na relva. O espectador desavisado vê uma mulher com pernas muito curtas, disformes, com pés enormes. De fato, Valérie fez uma tentativa de representação abreviada, o que é, sem dúvida, a quintessência da busca de movimento.

Pode-se notar que esses elementos dinâmicos também se trabalham na transferência tal como ter-se-á a oportunidade de ver no caso Cécile (terceira parte).

ORGANIZAÇÃO DO ATELIÊ DE PINTURA

A mesa-paleta

No cuidado de reduzir ao máximo os problemas técnicos colocados pela pintura, optamos pelo material Arno Stern. Sua mesa-paleta está situada no meio do espaço-pintura. Sua situação geográfica determina só a circulação dos participantes, o que significa que ela faz "nó", laço, "ponto para se encontrar ou se evitar". Ela comporta dezesseis a dezoito cores de guache. Para cada uma corresponde um potinho de água e dois ou três pincéis, de diâmetros diferentes.

Essa mesa faz com que os participantes respeitem um certo número de regras que concerne a circulação dos pincéis e a necessidade de conservar a pureza das cores. Essas regras que induzem a comunicação verbal e gestual entre os participantes constituem o elemento compensador ressocializante indispensável em uma atividade, essencialmente, individual. A utilização da mesa-paleta, evidentemente, não exclui as tentativas de buscas pessoais de cores, facilitadas pela colocação à disposição de paletas, de pincéis reservados às misturas e potes de ringagem.

A distribuição do espaço Stern também tem outras vantagens. Ele permite um relativo isolamento frente a folha, sob o olhar do AAT implicitamente aceito e sem ter que sofrer as intervenções de outros participantes, mas com a segurança de ser um dos elementos de um todo.

A utilização dos formatos

Essa organização de ateliê, onde pratica-se a pintura de pé, frente à parede, favorece o emprego de formatos maiores (geralmente, 50 X 65 cm) que, sobre uma mesa, facilita o recuo, libera o gesto e, dessa maneira, consegue uma ruptura com a atitude corporal ligada ao trabalho escolar.

Observamos, como A. Stern, que a maioria das crianças escolhe posicionar sua folha no sentido da largura. As que a utilizam ao contrário, sem justificativa de acordo com o tema exposto (como maçaroca, roda, árvore, personagem de pé...) apresentam, às vezes, sinais de fadiga e, até mesmo, de elementos depressivos. Procuramos explicações para essa observação e, até aqui, só pudemos levantar tímidas hipóteses. Pareceu-nos que o gesto mais fácil, mais largo, que varre a folha horizontal, libera corporalmente o indivíduo. Ao contrário, os movimentos necessários para pintar sobre uma folha vertical (fazer exceção a temas que a justificam especificamente e que conseguem toques de baixo acima ou inversamente) freiam a liberdade do gesto e colocam seguidamente o "pintante" em uma posição particularmente desconfortável. Por exemplo, quando se trata de representar uma paisagem, ele precisaria efetuar mais movimentos horizontais do que se a folha estivesse colocada na horizontal. Além disso, isso coloca o pintor em uma situação muito desfavorável, criando um deslocamento em relação à altura do olhar e dos braços. Aqui, pode ser que estar em dificuldade seja o desejo inconsciente do sujeito.

Na clínica psicológica infantil utilizam-se seguidamente técnicas diagnósticas ou psicoterapêuticas que incluem o desenho com hidrocores — freqüentemente de má qualidade —, sobre uma mesa. A maior parte do tempo, não se leva em consideração a altura desta em relação ao tamanho da criança e o sentido da folha lhe é sugerido. É sobre comportamentos resultantes de todos esses desconfortos que as interpretações consideradas como sintomas são, infelizmente, feitas freqüentemente.

Organização do espaço

No "espaço-pintura", os participantes trabalham de pé, frente à sua folha pregada na parede. O espaço relativamente restrito, onde todas as paredes são utilizadas, parece favorecer a dinâmica particular do ateliê de pintura. Se a consigna de silêncio jamais é dada claramente, o AAT no entanto a induz, através de sua própria atitude no início da sessão. Esse silêncio relativo que poderá ser também fonte de angústia torna-se suportável uma vez que cada um sente-se visto, seguido, acompanhado em seu processo. Às vezes, o AAT rompe o silêncio, estando presente no momento oportuno, o que dá valor às suas intervenções. Cada um está, permanentemente, ligado ao AAT. Um ateliê de grandes dimensões tende a diminuir a tensão criativa e a concentração, e favorece, seguidamente, a formação de minigrupos que fogem tanto ao olhar

do AAT quanto dos outros participantes, banalizando assim a atividade.

A posição de pé, frente à folha branca na parede, é completamente inabitual na prática da pintura. Ela remete à posição de pé frente ao espelho, ainda que a folha seja opaca. É o sujeito que cria o acontecimento para que ela se torne, graças às marcas que ele deixa sobre ela, o lugar onde irão encontrar-se seu olhar e aquele do AAT. Estar só frente à parede e sentir o olhar do AAT atrás de si é uma situação que suscita reações que o AAT também deve analisar.

Para baixar o nível da angústia que essa situação pode provocar, crianças ou adultos encontram suas estratégias. Às vezes, para retardar o momento de começar o trabalho, eles riem, contam lorotas, usam da sedução ou procuram o diálogo com o AAT. Se este está seguro de ter estabelecido bem sua atitude neutra, preservando-se em responder com muito desvelo a esses comportamentos, sem dúvida, haverá ocasião de escutar posteriormente observações tais como esta:

"Em um primeiro momento, sua presença atrás de mim me angustiou, depois, rapidamente, eu a senti como confortadora, e não pude continuar, porque eu sentia atrás de mim o seu olhar sobre minha folha."

Há outras organizações de espaços de ateliê. A mais clássica é aquela onde os sujeitos estão sentados ou de pé atrás de seu cavalete, em círculo, o que pode induzir o isolamento. O olhar do AAT sobre cada uma das produções é pontual, não-contínuo como no espaço Stern. Seu andar no ateliê, sem que se possa situá-lo exatamente e sem sentir-se permanentemente visto por ele, é, seguidamente, sentido como ansiógeno. Em outros ateliês, os participantes trabalham sentados na frente de uma mesa, uns atrás dos outros, disposição que evoca um espaço escolar e que isola, ainda mais, cada participante. Os sujeitos sentados possuem menos tendência a tomar distância em relação ao toque. Eles permanecem "colados" e o recuo tomado somente no final da sessão pode, às vezes, ser um choque negativo. Ao contrário, aqueles que se distanciam descobrem em seu trabalho qualidades que eles não haviam podido perceber antes.

A pintura como primeira atividade

Na nossa opinião, em um ateliê polivalente, a pintura deve ser proposta como primeira atividade. No início do ano apresenta-se aos participantes a mesa-paleta e seu modo de funcionamento. Quando uma criança entra no ateliê durante o ano, confia-se, geralmente, a um outro participante o cuidado de introduzi-lo, dando-lhe as explicações necessárias. Isso permite seguidamente uma integração mais rápida do novo participante e, ainda, "o antigo" sente-se valorizado em passar para o estágio de assistente.

Sessão propriamente dita

A preparação das cores

A guache em pó é a mais fácil de ser conservada, mas a dosagem exata é difícil. Por isso, é melhor que a preparação das cores seja feita pelos AATs. No entanto, pode ser interessante orientar os participantes a encarregarem-se eles mesmos desta tarefa. É preciso saber que essa pode ocasionar uma certa desordem no ateliê assim como reduzir consideravelmente o tempo de criatividade propriamente dita. Cabe a cada AAT avaliar a situação em função da população com a qual ele trabalha que deve criar a organização da mesa-paleta, o enchimento dos potes, a "mistura", etc.

Antes do início da sessão, quando os próprios AATs preparam as cores, algumas crianças participam, a título excepcional, e aproveitam esse tempo para estabelecer uma relação privilegiada com o adulto. Às vezes, é o momento ideal para fazer uma confidência importante. Durante a sessão, quando é necessário encher um pote, algumas crianças oferecem seus serviços para "mudar a cor"...o que lhes permite, também, instalando-se no prazer da repetição, evitar entrar no processo criativo (pela falta de idéias ou medo de exprimi-las). Às vezes, é, também, o prazer de se valorizar frente ao adulto, a quem essa tarefa parecia reservada. É a ocasião dada a um participante para ter confiança em si próprio.

Algumas intervenções para começar

Ainda que tudo seja arranjado no ateliê para facilitar, desde o início, a expressão pictórica, pode acontecer que alguns se sintam, durante a primeira sessão, surpresos ou inibidos durante um tempo bastante longo pela consigna de tema livre. O "tudo é possível" torna-se difícil de suportar. Propomos, então, experimentar as cores da mesa-paleta, facilitando a "tomada de contato" que não comporta riscos para o sujeito. As produções que resultam dessa consigna são, geralmente, as mais geométricas. Elas nos permitem um comentário suficientemente encorajador para propor ao sujeito passar posteriormente a um modo expressivo mais engajado.

Se o mesmo bloqueio surgisse em sessões posteriores, poder-se-ia propor fazer uma mancha de forma e de cor aleatória que "dessacralizaria" a folha branca, sentida como muito angustiante. A participação do AAT na obra pára por aqui, visto tratar-se somente de um gesto pontual e excepcional cujo valor é, precisamente, reforçado por sua própria raridade.

Cada técnica terapêutica é regida por suas próprias leis. A arte-terapia tem as suas que não podem ser confundidas com aquelas da consulta terapêutica. Para nós, não se trata de dialogar com um pincel ao modo do *Squiggle* de

Winnicott. De fato, esta técnica foi utilizada em um contexto bem particular, para entrar em contato com crianças e adolescentes em um enquadramento específico de consulta terapêutica. Frequentemente, essa abordagem tornava-se o prelúdio para um trabalho psicoterápico que exigia muito tempo e esforço. O próprio Winnicott atenta contra o risco de utilizar esta técnica de maneira incorreta.

Em nossa técnica de arte terapia, não consideramos uma vantagem pintar ao mesmo tempo que os participantes. De fato, a disponibilidade ao outro e, mais ainda, a todos os outros parece-nos não permitir a concentração sobre um trabalho pessoal. A todo momento, o AAT deve poder seguir os diferentes processos de elaboração das imagens e perceber as atitudes de cada um, assim como escutar monólogos e diálogos dos "pintantes". Além disso, a superioridade técnica do AAT, se tal fosse o caso, poderia ainda acrescentar inibições aos participantes ou, pior ainda, induzi-los à imitação e à fascinação. Se, pelo contrário, o AAT mostrasse suas incapacidades, suas dificuldades de expressão, arriscariam retirar dele seu *status* de "aquele que sabe" ou, por assim dizer, aquele de "pai-terapeuta". Aqui, a realidade do terapeuta entra em conflito com o estabelecimento útil da transferência.

Consignas

Pintar livremente

Nos primeiros momentos, propõe-se uma folha "50x65" e a consigna é: "Pinte o que você quer, mais tarde, veremos juntos". Essa formulação tem a vantagem de "desdramatizar" a angústia da folha branca e a necessidade de utilizar um material, geralmente, desconhecido, visto que a consigna subjacente: "Pinte livremente" é pouco explícita. A liberdade é uma condição que se conquista passo a passo e mantém-se explícita. A liberdade é uma condição que se conquista passo a passo e mantém-se com muito esforço e vigilância. A própria demanda de ser repentinamente mestre é contraditória em si e compreende-se facilmente que pode surpreender e mesmo gerar a angústia.

Mesmo se todo indivíduo teve a experiência de deixar marcas sobre suportes (rabiscos primários, marcas na areia ou sobre um vidro embaciado...) e se a escolha das cores também fez parte de suas primeiras experiências, o ateliê plástico-terapêutico cria um clima específico que, até aqui, era-lhe desconhecido. O AAT observa como cada um responde à primeira consigna, seja executando uma pintura abstrata, uma imagem estereotipada como a reprodução de uma caricatura, ou cenários geométricos. Outros abordam essa atividade desenhando com pinceladas pretas antes de ousar utilizar a cor. Algumas das primeiras produções são bem infantis. Para escapar da representação, alguns participantes se lançam na pintura gestual, outros abordam a

atividade com facilidade, mas procurando rapidamente o apoio do AAT. Encorajados e tranquilizados por ele, eles poderão ter prazer desde as primeiras tentativas, o que é específico a esta técnica. Aqui, a variação entre o desejo de expressão e a realização está ligada aos problemas de representação enquanto em outras técnicas como a modelagem, as dificuldades também são ligadas às leis do material. Por isso, escolhemos a pintura como introdução ao trabalho do ateliê.

Pintar sem desenho prévio

Balzac, em *Le chef-d'oeuvre inconnu* (1891) diz:

"Você vacilou entre os dois sistemas, entre o desenho e a cor... Sua figura não é nem perfeitamente desenhada nem perfeitamente pintada e mostra por toda parte os vestígios dessa infeliz indecisão..." Ele acrescenta: "Não existem linhas na natureza onde tudo seja pleno: é modelando que se desenha, isto é, que se desprendem as coisas do meio onde elas estão, a distribuição da claridade só dá a aparência ao corpo!... O desenho dá um esqueleto, a cor é a vida".

Em nossos ateliês, a consigna dada ao sujeito "Pintar sem desenhar previamente com lápis", geralmente, surpreende. Nas experiências que ele pôde fazer antes em um espaço escolar ou familiar, pintar teria sido mais seguidamente assimilado como uma atividade de "coloração" de um desenho e não uma atividade específica. Para nós, trata-se de duas atividades bem diferenciadas: desenhar é deixar uma marca enquanto pintar é criar uma superfície. Se o sujeito desenha com objetivo de pintar posteriormente, seu desenho não é jamais conduzido a um fim uma vez que ele espera um complemento de cores. Portanto, não é uma atividade expressiva terminada. Quanto a cor, ela não pode ser utilizada de uma maneira espontânea uma vez que seu espaço é delimitado, restringido pela forma imposta desde o começo. Uma vez estabelecida a linha, todo excesso será vivido como "falha" ou transgressão.

Contudo, se o desenho prévio pode acalmar os ansiosos, toleramos esse processo sem, por isso, encorajar que seja seguido por muito tempo. Geralmente, os sujeitos encontram dificuldades em colorir seu desenho e, conduzidos pela dinâmica instalada no grupo, conseguem em um segundo tempo pintar diretamente.

Algumas crianças chegam ao ateliê com um desejo explícito de desenhar e não de pintar, para evitar de ser confundida com uma criança de escola maternal. É preciso saber se a pessoa está em fase de aprendizagem ou se, através de sua recusa, ela manifesta sua ansiedade. É importante avaliar o pedido.

Eis aqui o exemplo de um menino inteligente de 9 anos. No início da primeira sessão ele diz: "Eu quero uma folha grande (100 x 65), eu vim para desenhar, não quero pintar"; a escolha desse formato para um desenho não é banal e parece estar ligada à onipotência. Conduzido pela dinâmica do ateliê, ele preenche o que desenhou, depois compara suas dificuldades de execução à facilidade de alguns de seus colegas. Ele avalia que a relação entre o efeito produzido à distância e a precisão exigida pelo esboço a lápis não é satisfatória, que precisará muito tempo para concluir a tarefa que ele se deu. Muito rapidamente ele retoca a parte desenhada e ainda não colorida, depois, pede para pintar rapidamente. No final da sessão, julga que sabe fazer muito melhor, que tinha medo de não se mostrar um desenhista muito bom ao pintar diretamente. Ele não queria arriscar-se diante de seus colegas e do AAT.

Temas

Em torno dos dez anos, a imaginação da criança só quer-se exprimir. Por isso, preferimos não dar os temas. Às vezes, esses circulam espontaneamente, vêm-se, então, as paredes do ateliê recobertas de pinturas que tratam da festa, do nascimento, da morte, da guerra, do dinheiro, etc. Pela não-diretividade, as preocupações do grupo também são, assim, assinaladas ao AAT. Não dar o tema, também, tem a vantagem de suprimir a competição entre participantes, o que reduziria inevitavelmente ao enquadramento escolar, do qual o ateliê terapêutico deve ser diferenciado.

Em compensação, quando o AAT dá, excepcionalmente, um tema a uma criança ou a um grupo, essa intervenção toma, então, um valor particular: ela pode ser sentida pelo sujeito como um lugar específico de diálogo e pelo grupo, como um acontecimento que deve ser tratado com um cuidado particular. Se o AAT propõe um tema, é para elaborar uma vivência. Todas as modificações às regras habituais do ateliê são tidas como estimulantes.

Às vezes, uma das crianças diz: "Eu não tenho idéia, dê-me uma". Geralmente, ela não adota nenhuma das proposições que lhe são feitas, mas elas têm a vantagem de "desbloquear" sua imaginação.

Ao contrário, Geneviève, 9 anos, aceita espontaneamente a proposição: uma família. Ela começa a pintar, depois vira-se bruscamente e diz com ironia: "Pode-se dizer que você tem boas idéias." Sua pintura representa um cachorro grande que se defronta com três gatos em um fundo vermelho. Geneviève vive, nesse momento, uma situação familiar das mais conflitantes. Seus pais estão prestes a se divorciar e o cachorro representado é um dos protagonistas do drama familiar. Pensamos que no espaço escolar com o mesmo tema dado a toda classe Geneviève não se expressaria dessa maneira. É porque ela está numa situação de transferência que ela pôde reagir verbal e plasticamente assim, e que uma elaboração da crise pode ser feita.

O trabalhador do olhar

Cada um dos participantes amplia seu olhar, tomando mais distância em relação a seu trabalho. Em um primeiro momento, cada um vai de sua folha até a mesa-paleta, depois, o olhar desliza para uma folha próxima e termina por "varrer" as paredes.

Uma outra aprendizagem do olhar é o olhar crítico: ele começa pela distância que o sujeito coloca entre o toque e a compreensão do efeito que ele produziu, depois, estende-se à descoberta dos procedimentos dos outros. Sistemáticamente, para os maiores, espontaneamente, para os pequenos é sempre importante colocar em palavras a conclusão desses olhares como tomada de consciência dos progressos executados.

Discussão em grupos

Quando se percebe um elemento de tensão particular entre vários participantes (principalmente se um deles ou mais faz sinais de agressões verbais ou mesmo físicas), ou ainda, que temas plásticos ou verbais assinalem a emergência de uma preocupação inquietante, os AATs propõem, então, uma discussão coletiva a fim de que conflitos e inquietudes possam ser verbalizados com o terapeuta que se tornou testemunha e que garante a palavra.

Jean-Paul é um menino inteligente de 7 anos. Ele pinta um homem que se banha: na borda, um outro lhe envia uma bóia. A pintura é expressiva, viva, dinâmica e carregada de sentido. Serge diz: "Você é louco. Vá procurar um psiquiatra". Ao redor, outras crianças mais velhas dão-lhe o mesmo conselho. Agredido, Jean-Paul se revolta. O AAT, percebendo a angústia de Jean-Paul, permanece um momento a seu lado e felicita-o por seu trabalho. Do "espaço-técnicas", como um eco, o AAT escuta várias frases sobre a loucura enquanto o outro terapeuta mantém as crianças em seu trabalho. Quando as crianças deixam o ateliê, os AATs se organizam para avaliar a situação, discutem as razões pelas quais não pareceu oportuno a nenhum deles intervir neste campo e decidem provocar, no início da próxima sessão, uma discussão na presença dos dois subgrupos. Jean-Paul é ansioso e, ainda, provoca ciúmes por suas superioridades verbais e plásticas.

Na sessão seguinte, um dos AATs diz: "Vocês se lembram das últimas discussões"? Após um minuto de reflexão cheia de inquietude ouve-se: "Sim, nós falamos da loucura, mas é porque ele é louco, apontando para Jean-Paul". Pede-se ao grupo para definir a loucura e descobre-se que são crianças assistidas por atendentes, enfermeiros psiquiatras, psicólogos e psiquiatras. O AAT salienta que as conversas escutadas em casa preocupam-nos a tal ponto que eles tiveram necessidade de tomar como alvo uma criança que pinta "melhor que a maior parte de seus colegas", tomar um "bode expiatório" para sua raiva de não conseguir pintar tão bem quanto ele. O clima relaxa, as crianças consideram de novo com admiração as produções de Jean-Paul,

enquanto ele reencontra sua serenidade.

Na saída, sua mãe manifesta o desejo de permanecer alguns instantes com o AAT, para lhe informar que seu avô materno ao qual J-P é muito apegado foi hospitalizado por demência precoce. Jean-Paul vive sozinho com sua mãe. Quando da visita ao Hospital Psiquiátrico, ele espera só no jardim e assiste a uma cena violenta onde um paciente é contido a força pelos enfermeiros. Ele está muito impressionado por essa cena e, no ateliê, as crianças certamente perceberam sua vulnerabilidade particular nesse dia. Eles puderam exteriorizar seu ciúme latente que, às vezes, isolava-o deles, mas também era, sem dúvida, uma maneira de se defender da angústia que ele havia manifestado.

Esse exemplo ilustra o quanto o AAT deve estar atento tanto com os indivíduos quanto com os grupos e a dificuldade em escolher o momento oportuno para intervir durante a sessão ou, o contrário, após discussão em equipe, quando uma distância é necessária para abordar convenientemente o problema em questão. Às vezes, a urgência impõe-se, outras, pelo contrário, recomenda-se adiar a intervenção. No exemplo precedente, os AATs preferiram resguardar Jean-Paul no primeiro dia e retomar a angústia que ele havia gerado e que lhe havia sido devolvida como um bumerangue, a *posteriori*.

No caso a seguir a urgência se impôs.

Quando de uma disputa, uma criança faz uma reflexão desagradável sobre os estrangeiros. Nadine, uma jovem mestiça de 9 anos e meio, a quem essa observação não se referia, entretanto, reagiu violentamente, agredindo várias crianças. O AAT propõe imediatamente discutir esse problema. A discussão se instaura muito seriamente da xenofobia ao racismo. Nadine exprime seus sofrimentos: "Na aula me chamaram de cocô marrom"; no ateliê, ela tem a oportunidade de escutar frases apaziguantes de seus colegas como: "Também caçoam de mim, não é somente a cor da pele que faz com que os companheiros sejam malvados..."; ouvindo essas palavras, pela primeira vez Nadine ousa enegrecer o rosto da menininha do DQ (desenho em quadros) que, sozinha, ela continuava a fazer durante a discussão como se não quisesse demonstrar o interesse que tinha pelo assunto. Foi a partir desse dia que Nadine ousou representar negros. Haverá a ocasião de acompanhar essa criança em uma sessão de modelagem.

Experiência e aprendizagem

O artista utiliza todas suas experiências anteriores pessoais de composição, de mistura de cores, de buscas de contrastes assim como aquelas que pertencem ao patrimônio cultural. Ele deve-se entregar a um verdadeiro trabalho de alquimia, para transformar suporte e materiais a serem pintados em imagens. Na pintura moderna ou contemporânea, o espectador encontra menos claramente que em outras épocas o traço do trabalho que concerne às

pesquisas de claro-escuro, os jogos de superfícies coloridas, as oposições, os ritmos. Esta aparente simplicidade de algumas obras faz-lhe imaginar, equivocadamente, que esse trabalho é dom de cada um. De fato, essa aparente simplicidade, a eliminação dos elementos supérfluos que poder-se-ia qualificar de "depuração"* da obra é o fruto de uma grande reflexão. Do mesmo modo, a "abstração" é a conclusão de um processo que dá nascimento a obras que, também, podem parecer, ao olhar não exercitado, emanar unicamente da espontaneidade. Todo sujeito que quer começar pela abstração cai, ele mesmo, "na armadilha" de antemão.

Para o AAT, é sempre importante procurar compreender por que o sujeito escolhe a "abstração" e verificar se trata-se de uma atitude autêntica de busca plástica ou, ao contrário, evitamento das dificuldades de representação ou de dificuldades psicológicas no sentido de não se colocar a descoberto. Se ele percebe no sujeito uma tentativa de se proteger dessa maneira, o AAT tenta, através de seus encorajamentos e conselhos técnicos, sustentá-lo, para que ele consiga ir além do estado de "abstração-camuflagem".

O AAT que procura objetivar ao sujeito suas resistências pode ser sentido como tendo uma atitude de exigência. Se ela está relacionada com as possibilidades do paciente, essa atitude pode ser um elemento de transferência positiva. "Re-conhecido", "re-visto", pelo AAT como um sujeito capaz de melhorar a imagem que produz, o sujeito ganha, aqui, desta forma, a possibilidade de melhorar a imagem que ele tem de si.

Stéphanie, 11 anos, é uma menina inteligente de contato fácil. Durante várias semanas, ela se exprime pela abstração. O AAT percebe que é, para ela, uma maneira de não se "mostrar". Ele a encoraja a mudar de registro, assinalando que o único risco que corre é que sua pintura pareça menos "bem-sucedida"; os robôs sucedem, então, à abstração completa. O AAT estima que Stéphanie muda somente de máscara e encoraja-a de novo a se arriscar em uma representação mais engajada. É, aqui, que os conflitos surgem: as obras de Stéphanie testemunham uma dificuldade de representação no espaço. Seu nível intelectual elevado permite conscientizar-se de sua "falta", sem, contudo, resolver os problemas postos pela representação. Pela família, o AAT descobre que Stéphanie frequentou a reeducação aos 6 anos, devido a uma dislexia importante, tendo, posteriormente, uma excelente escolaridade. Os erros grosseiros de representação no espaço são, sem dúvida, uma seqüela do sintoma.

Antoine, 17 anos, é um rapaz inibido, apaixonado pela expressão plástica, mas com poucas aquisições nesse domínio. Ele participa dos cursos de desenho. Com consciência, ele acompanha todas as proposições pedagógicas que

* N. do R.T. No original ; d' *épuraton*, cuja analogia poderia ser "de-puração" "puração", da apuração (de buscar o ponto).

lhes são feitas, mas uma certa pobreza expressiva faz-se presente. Após dois anos de trabalho "sobre natureza", alternado com exercícios de interpretação e de imaginação, ele, enfim, ousa a lançar-se na abstração. Então, encorajado, ele se apaixona pela busca de ritmos e de cores e cria obras bem pessoais e interessantes. Ele perde sua timidez e afirma-se em outros domínios.

Através desses dois exemplos, vê-se o quanto o AAT deve fazer um trabalho adaptado a cada sujeito, esforçar-se para compreender constantemente as razões de suas escolhas e tentar fazê-lo progredir na apropriação plástica, suporte simbólico a sua problemática psicológica.

O gesto

Para que os resultados correspondam à expectativa, o AAT deve, no início, guiar o gesto de uma maneira eficaz visto que não está nele pintar com guache sobre uma superfície vertical. A correta sustentação do pincel, relativamente, próxima dos pêlos, é importante (reportar-se ao caso Mathilde). Alguns pegam o pincel pela extremidade oposta, às vezes, imitando o pintor de cavalete tal como o representamos, enquanto utiliza a pintura a óleo. A má tensão do pincel, também, pode estar ligada ao medo de sujar-se (repulsão ligada a experiências antigas), ou à conotação escolar subjacente que essa consigna implica. Então, para a criança, é preciso saber diferenciar o instrumento "para escrever" do instrumento para pintar, atividade vivida como lúdica.

Para o AAT, todos esses elementos são interessantes bem como a capacidade de apreciação da dosagem, do escorrimento, do transporte da cor da mesa-paleta para a folha e sua exposição sobre esta. Algumas crianças têm tendência a esfregar vigorosamente seus pincéis quase secos sobre a folha para recobri-la de pintura. Outras, ao contrário, deixam "escorrer" a pintura, utilizando pincéis encharcados.

Desfrutar do gesto adequado que permite mostrar a cor ou traçar com ela só é possível quando a harmonia corporal é suficiente. Se nós acompanhamos a aquisição desses gestos, no ateliê, durante a atividade criativa, é porque ela permite, às vezes, a flexibilidade em outros domínios e, principalmente, no grafismo escolar.

Os pincéis

Para cada cor corresponde dois ou três pincéis (aquarela número 4 e 1, esses números, dados a título de indicação, podem variar de uma marca para outra). Os pincéis, quando muito finos, não são facilmente colocados à disposição das crianças que os utilizam seguidamente para pintar grandes superfícies (que apresenta o duplo inconveniente de deixar a criança levar

muito tempo para traduzir em imagem sua idéia, assim como deteriorar o pincel). Em compensação, quando o AAT reconhece na expressão de um detalhe sua utilidade, ele oferece à criança um pincel fino de boa qualidade, o que valoriza seus esforços. Evidentemente, a utilização inadequada dos instrumentos, é, altamente, significativa e deve ser assinalada e elaborada.

As misturas de cores

Seguidamente, algumas crianças pedem para "fabricar" cores. É bom avaliar a demanda. A criança pode querer "encontrar uma cor particular" e não somente "fazer misturas" no sentido culinário do termo. Marc (8 anos) diz: "Eu queria fazer uma mistura para imitar a cor da pele". O AAT, antes de tudo, propõe a verbalização da cor que ele gostaria de obter: "é um pouco rosa, mas não verdadeiramente, também um pouco ocre, com um pouco de verde, etc". Então, é-lhe sugerido fazer suas primeiras experiências de misturas, esfregando dois dedos embebidos nas cores escolhidas (lavando seus dedos entre cada experiência), com isto, tem-se a vantagem de ensinar-lhe um certo rigor na busca das cores. A nosso ver, as misturas feitas sobre a paleta, sem uma prévia experiência, não permitem uma aprendizagem; a maior parte do tempo, a criança deposita na paleta algumas cores que mistura sem dosagem e que se conservam pela lassidão ou estado primitivo: para ela trata-se, então, do prazer da confusão, da mistura e da abolição das diferenciações. O resultado é uma cor "lodosa". Não se trata de favorecer essa atitude, mas de constatá-la e, pelo processo terapêutico, de fazê-la evoluir para uma capacidade de antecipação.

Processo e acompanhamento; intervenções do AAT

Para acompanhar a criança em sua busca de representação, além dos conselhos técnicos já evocados, estimulamos o sujeito a verbalizar precisamente o que ele diz não conseguir colocar em imagem. O que lhe permite manter o lugar da dificuldade plástica e/ou psicológica. De fato, a criança que descreve de uma maneira incerta o que ela não consegue representar prova-nos que a imagem a ser representada "escapa", seja porque ela não é sustentada por um desejo suficientemente forte, seja porque ela é a fonte de um conflito.

O AAT pode, por exemplo, precisar pelas palavras o animal representado, perguntando: "Que animal é este"? Uma possível resposta pode ser simplesmente: "Bah!"*, nome atribuído a uma espécie de animal que represen-

* N. do R.T. "Bah" / Bof (de Boreuf); interjeição idiomática, procedente do termo atribuído a espécie bovina, utilizada para significar pouco investimento

ta todo o não-investimento pulsional do paciente. Quando este já chega a precisar: "É uma vaca, mas eu não sei representá-la", o AAT pede-lhe para procurar suas particularidades e quais suas características plásticas, se ele pode dizer: "Ela tem chifres, tetas, cascos...", uma parte do trabalho de pesquisa da representação já está feito.

Às vezes, também, podemos demandar ao sujeito para que faça "mímiccas" no espaço do objeto que ele não consegue visualizar. É seguidamente graças a esse tipo de intervenção que se faz na transferência que a criança ou o adulto progride na representação.

Bernard, 7 anos, quer fazer um balão de gás (aeroestato) e diz que não consegue. O AAT pede-lhe para representar no espaço. Bernard, a muito custo, faz o gesto de uma esfera com os braços, depois, encorajado, lembra-se do escaler que ele evoca com alguns gestos desajeitados que o AAT far-lhe-á precisar. Enfim, Bernard simula com seu corpo o gesto da ascensão. Nesse momento, o AAT diz: "Só falta você pintar seu balão de gás no papel", o que ele faz com prazer e rapidez.

Quando de sua intervenção, o AAT ignorava que Bernard, filho único há 8 anos e meio, iria ser, em alguns meses, o irmão mais velho de dois gêmeos. Com esse esclarecimento, compreendem-se melhor as dificuldades para pintar um balão de gás, aqui, representante simbólico da gravidez de sua mãe.

Madeline, 15 anos, tenta representar seu quarto. Os erros de perspectiva transtornam-na, mas ela é incapaz de resolver esse problema sozinha. O AAT intervém demandando-lhe para situar no espaço, através de gestos, a cama, sua escrivaninha, sua cadeira, seu tapete colocado sobre o chão, depois, as paredes. O AAT acompanha Madeline ao longo de todo seu trabalho e incentiva-a a observar alguns espaços no ateliê. Pouco a pouco a imagem se organiza e Madeline conclui: "eu jamais soube olhar meu quarto".

Madeline é uma adolescente desanimada, humilhada pelo sucesso de seus irmãos mais velhos, seus fracassos escolares são muito mal aceitos por sua família. Seu quarto tornou-se o lugar simbólico de seus fracassos até o momento em que o ateliê permite-lhe resignificá-lo.

O papel do AAT, também, é de propor colocar os objetos representados em seu contexto. Essas questões ajudam a estruturar o pensamento e conduzem, pouco a pouco, o "pintante" a antecipar e a conceber o objeto como uma parte de um todo.

Às vezes, o sujeito produz uma representação não ligada a afetos, isso pode ser uma representação da representação. É assim que se vêem surgir personagens esquemáticos e rígidos como as cópias dos desenhos de Walt Disney onde o AAT tem dificuldades em dinamizar uma relação simbólica. Seguidamente, é pelo desaparecimento progressivo desses quadros defensivos que o sujeito nos assinala o início de sua adesão ao trabalho.

Encontrar-se-ão essas questões tratadas no caso Désirée.

PSICOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO PELAS CORES

Diferenças entre desenhar e pintar

O desenho está diretamente relacionado com a forma do objeto. Desenhando, traçam-se no papel as marcas dos gestos que correspondem aos trajetos do olhar que seguem o contorno dos objetos concretos ou de suas representações gráficas. Portanto, o desenho é uma atividade analítico-sintética: o sujeito desmonta uma imagem em unidades de movimentos não-significativos para construir, em seguida, uma representação complexa cuja significação emerge das relações topológicas entre as partes. A cor é uma sensação da qualidade da superfície total do objeto, enquanto a pintura constitui-se a restituição global da superfície visível. Para dar à cor toda sua qualidade, é preciso, certamente, uma análise aprofundada das transformações da luz, mas enquanto a representação figurativa depende, desde o início, da análise, a cor pode ser utilizada como uma qualidade pura do objeto pintado antes mesmo que a noção de luminosidade seja levada em consideração.

A forma está ligada ao movimento enquanto a cor é somente sensação. A forma apela à abstração, ao reconhecimento do objeto, enquanto a cor provoca a sensibilidade e a intuição. A forma evoca o gesto, a cor traduz a emoção. A forma constitui o objeto, a cor é somente uma qualidade do objeto: a cor pode faltar, mas não se pode evitar de ter uma forma, visto que tem sempre um limite. Na análise da produção, é importante fazer a distinção entre a análise do desenho, mesmo que tenha sido feito com pincéis, e da utilização das cores.

Aspectos físico-químicos, fisiológicos e psicológicos da cor

A cor, enquanto sensação, não pode ser definida. Não se pode fazer compreender, sem recorrer a uma analogia, a diferença entre o azul e o vermelho. De um ponto de vista científico, pode-se traduzir cada cor em termos de comprimento de onda, e a cor de cada objeto pela capacidade que tem de absorver ou de refletir esses diferentes comprimentos de onda. Por outro lado, a fisiologia da visão nos explica como certos corpúsculos alojados na pupila são capazes de reagir à luz de uma maneira diferenciada, enviando ao córtex sinais específicos a cada cor que serão traduzidos por ele enquanto tonalidades diferentes. Pode explicar, também, alguns fenômenos óticos, como a maior difusão do branco (as cores claras parecem ocupar mais lugar que as escuras) ou a persistência da cor complementar (logo depois de ter

fixado seu olhar sobre uma superfície de uma cor pura, percebe-se, ainda, por um pequeno momento, a cor complementar sobre uma tela neutra). Mas a qualidade específica das cores é a sensação correspondente que, enquanto função exclusivamente psicológica, participa da construção do pensamento e do comportamento.

A maior parte dos mamíferos não são sensíveis à cor. Em compensação, os insetos e os pássaros se deixam guiar e atrair por certas cores. Os contratos entre as flores e as abelhas se exprimem em termos de cores e de odores. Os pássaros são dotados de inscrições instintivas em termos de cores, tanto para reconhecer seus genitores quanto para escolher seus parceiros. Na natureza, a cor serve para a sedução, mas também pode ter o papel de defesa permitindo-lhe evitar, por repulsa de uma cor, substâncias nocivas ou escapar do inimigo por camuflagem. Nos bebês humanos, há um encanto indiscutível pelo brilho próprio dos olhos e pela água, mas, em geral, as cores parecem ser codificadas pela cultura, mesmo se — como dizia Goethe — “Todo filósofo enxerga vermelho quando escuta falar de cores”.

A técnica: a significação sócio-econômica e estética dos materiais

A história das cores foi uma conquista lenta e movimentada. Os pigmentos viajavam ao longo das rotas e seu custo e sua raridade faziam parte de sua capacidade de utilização como elemento de distinção social. Atualmente, as cores se encontram todas prontas no mercado e as nuances a serem escolhidas são abundantes e bem catalogadas. Produtos de sínteses químicas, as substâncias são homogêneas e os solventes estáveis.

Os diferentes trabalhos: a lápis, em aquarela, à água, a óleo conduzem os sujeitos a investimentos diferentes, de acordo com suas disposições para trabalhar a transparência ou a opacidade, em esperar a secagem, em mostrar os fundos, em corrigir pela sobreposição, em obter nuances.

É preciso acrescentar algo mais sobre a importância dos instrumentos intermediários que servem para colocar a pintura na tela: os pincéis. A capacidade de escolhê-los bem para aproveitar suas possibilidades específicas, de acordo com seu tamanho, forma, qualidade dos pêlos, etc., faz parte da praxe e das disposições de adaptação do sujeito à lei dos objetos. O respeito pelo instrumento e sua conservação são elementos importantes de apropriação da técnica. Também, pode-se observar a necessidade para o sujeito de manter as cores de base limpando, convenientemente, os pincéis. É interessante ver como alguns sujeitos muito rebeldes às leis do arbitrário submetem-se, sem dificuldade, às leis do material. A capacidade de encontrar uma proporção adequada entre pintura e solvente também é um elemento importante de adequação.

Gênese da inteligência na utilização das cores

Na fase da garatuja, as crianças utilizam as cores sem dar atenção à escolha e não antecipam os efeitos das misturas. A utilização da cor para dar uma significação precisa à representação ainda é rara. Quando a criança começa a pintar, o esforço figurativo parece pegar toda sua energia e a cor não tem quase nenhum lugar na significação, salvo "para fazer bonito". Em torno dos cinco anos, a cor começa a ser utilizada para diferenciar as diversas "partes" do desenho, mas a criança pode fazer o tronco de uma cor e as pernas de outra, afirmando que o personagem está de calças. Nessa etapa, a cor de um todo pode ser atribuída a uma só parte: nuvens azuis — sobre o fundo branco do papel — indicam que o céu está azul. Será preciso esperar o período conceitual para que a ilustração das calças comece a partir da cintura e para que algumas subpartes sobreponham-se sobre os fundos (nuvens e sol sobre o azul do céu, os traços do rosto sobre o rosa da pele). De vez em quando, vêem-se crianças pintar branco sobre branco para fazer a neve, rosa sobre rosa (de uma cor idêntica) para marcar o nariz sobre a figura porque "há pele sobre o nariz"; preocupados de perder a forma, outros tentam fazer cada traço de uma cor diferente, o que dá ao conjunto um aspecto grotesco, sem continuidade. É preciso assinalar que, quando a consigna de fazer fundos é muito rapidamente integrada, as figuras que daí resultam são freqüentemente deformadas. É preciso resguardar-se ao entregar-se, então, à interpretações sobre "o pai-palhaço" ou "a mãe-gigante", visto que é muito difícil para a criança nessa idade evitar a desmedida, se ela quer representar um nariz com volume, uma boca com dois lábios, olhos com pupilas, sem ainda possuir os meios técnicos para consegui-los.

As figurações formais do espaço e da luminosidade são contemporâneas. As aquisições sucessivas da representação do espaço são a redução do tamanho em função da distância, a ocultação dos objetos uns pelos outros e a perspectiva obtida pela projeção sobre a linha do horizonte. Esses correspondem, respectivamente, à indicação das sombras sobre o objeto para dar-lhe volume, a inclusão de uma fonte luminosa comum aos diferentes objetos e, enfim, as sombras tomando conta dos objetos próximos. A compreensão da dinâmica da luminosidade é, portanto, tão tardia quanto a aquisição da perspectiva. De fato, as experiências piagetianas sobre as projeções da sombra mostram-nos que o grau de abstração necessária para compreender as relações de luminosidade é muito elevado. Além disso, ainda que as transformações de cada cor, em consequência da proximidade de outras, sejam intuitivamente utilizadas pelos adolescentes, a análise sistemática e o proveito tirado dessas constatações para reproduzir os efeitos de refração da luminosidade são um procedimento de profissionais da pintura.

OS CÓDIGOS PICTÓRICOS, ESTILO E MODO

Um livro muito bem documentado sobre a significação das cores é o de M. Brusatin (*Histoire des couleurs* Flammarion, 1986). Nele, descobrem-se as íntimas relações que são estabelecidas entre as pedras duras ou preciosas, suas cores, seus valores morais e os que têm o direito de levá-las ou de utilizá-las como emblemas (Egito, tribos de Israel). A conservação da significação das cores através da história é surpreendente: Rimmel (1870), ainda utiliza o mesmo código.

Mais que nos mostrar que as cores possuem uma história, o autor nos faz compreender que a história tem cores: a púrpura das civilizações mediterrâneas, o azul bárbaro, as cores das facções do circo, as cores politeístas (amarelo/vermelho) frente às monoteístas (azul/verde), as cores pagãs clássicas "do espaço" (amarelo, vermelho, preto) frente às cores religiosas "do destino" (azul, verde, violeta), a atribuição imperial do ouro e do azul-celeste aos brasones feudais, o reino, enfim, dessa matéria preciosa e distante que encanta Marco Polo (1271) no Império de Bada Khan "e aqui há uma outra montanha na qual extrai-se o azul".

Geralmente, classificam-se as cores em "quentes" e "frias". As primeiras são destinadas a representar a vida, a carne, os sentimentos, as segundas, a racionalidade, o espírito, a calma. Essa distinção é, no entanto, enganosa, considerando-se que a criatividade emerge dos conflitos e das compensações. A significação da utilização das cores está mais, então, na busca do diálogo entre cores, nos contrastes que representam as oposições, e nas contradições do que nos valores dominantes. A sucessão do rosa e do cinza pode vir perturbar uma ilusão de juventude, ou ainda simplesmente marcar rudemente o lado do objeto não exposto à luminosidade, ou ainda assinalar a parte úmida de uma pedra. O motivo de um quadro é sempre um alibi para um processo expressivo e estético e não o contrário. Por sua vez, as valorações plásticas — utilização do branco ou do preto enquanto cores, inclusão da fonte luminosa no quadro, tonalidades de alguns contrastes,... — constituem para cada época apostas ideológicas, conquistas de reconhecimento na história da pintura.

Parece-nos interessante incluir, aqui, a tabela proposta por M. Pleynet (1977) em *Système de la peinture*, do pensamento chinês, conforme o trabalho de Hong Fanon do terceiro século a.C.:

PRETO	Inverno	Norte	Água	Salgado	Baixo
VERDE	Primavera	Leste	Madeira	Ácido	Curvado
VERMELHO	Verão	Sul	Fogo	Amargo	Alto
BRANCO	Outono	Oeste	Metal	Azedo	Multiforme
AMARELO		Centro	Terra	Doce	Semeado

Já em 1920, Mondrian imagina sua tela como elemento de divisão da parede, ele mesmo elemento de divisão da peça, ela mesma elemento de divisão da casa.

As experiências da arte contemporânea, as técnicas de reprodução das imagens e de seu tratamento informático conduzem ao desinvestimento da luminosidade em proveito da construção de um universo de cores tratadas como as vestimentas monocromáticas das formas e dos gestos. Esse processo pode resultar na criação da cor, não como uma qualidade dos objetos, mas como um objeto em si mesmo, deixando cair toda referência (por exemplo, o azul de Klein ou o espiral de Delaunay). Esse procedimento que faz abstração dos objetos significados reivindica para o sujeito o direito de ficar na sensação pura. Essa atitude, quando falta o processo da abstração, resulta em um simulacro plástico que serve para dar ao sujeito a ilusão de pintura "abstrata" que, como a etapa da garatuja, pode constituir uma maneira transitória de conduzir à representação.

O código subjetivo: a luminosidade e o vivido

Em um processo terapêutico, o que nos interessa é a reconstrução do código subjetivo das cores, isto é, descobrir quais são, em razão da insistência de sua presença ou da obstinação de sua falta, os tons mais importantes para o sujeito, assim como aqueles que são capazes de comovê-lo e de promover nele ressonâncias e associações com experiências vividas. A constância das manifestações entre as cores e os afetos, entre as sensações de cores e as sensações produzidas por outros sentidos, entre o investimento dos objetos e a marca colorida permite-nos decifrar o que os sujeitos exprimem e ver a cor como um signo.

O problema de uma significação permanente das cores, seja esta inata ou adquirida pela impregnação cultural, não é importante na arte-terapia. Todo código prévio perturba a recepção da mensagem pictórica cuja originalidade subjetiva só pode ser restituída pela linguagem analógica. Assim, um sujeito pode descrever sua produção dizendo:

"A árvore é vermelha porque ela está pegando fogo, mas ela não queima, há pequenas chamas no lugar das folhas, uma vez que as folhas e as chamas possuem a mesma forma, mas a cor é diferente... Um chapéu amarelo como um chapéu coco... A filha se aborrece com sua mãe, então, o vestido será cinza, isto é, sem cor".

OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DO SUJEITO QUE ESTÁ PINTANDO

Para realizar observações sistemáticas, podem-se utilizar um plano numerado da tabela das cores e uma folha protocolar de recepção dos dados.

Os principais itens os quais devem-se levar em consideração são os seguintes:

- Em primeiro lugar, os encontros com a folha branca que representam todo o possível frente ao qual a ausência mental, às vezes, aparece como resposta. A angústia útil, produzida pela dialética entre o todo possível e o nada em ato, deve-se resolver por uma escolha através da qual a subjetividade acede ao ser. O tempo de latência é importante: a emoção sentida pode encontrar uma imagem bastante fluída para encontrar o objeto que melhor possa tonalizá-la, ou, ao contrário, a emoção torna-se insuportável e é neutralizada na origem, provocando uma racionalização prematura, de maneira que o objeto proposto, mais que simbolizar o conflito criativo, simboliza seu sufocamento.
- Também, é preciso considerar as ordens da escolha e da colocação da cores: a colocação e a qualidade do primeiro toque podem indicar como o sujeito rompe a angústia da folha branca e a emoção que ela desperta: de uma maneira agressiva, tímida, íntima, tônica, irônica, compulsiva, antecipadora. O primeiro toque marca o ponto de origem: central ou recuado a partir do qual vão-se definir os próximos em uma cadeia de significações que, seja por contraste, seja por redundância, permitir-nos-ão seguir as transformações da primeira resposta para o apaziguamento, o retorno da confiança ou o controle sempre mais obsessional.
- Em seguida, dar-se-á a consigna, à medida que o trabalho se instala, sobre tipo de toques utilizados (traços longos e pequenos), continuidade de orientação, relações entre a forma e a cor, a utilização da cor pura e a variação das nuances (+ preto, + branco, + uma outra cor) e a correção de um efeito por transformação do contexto.
- As cores podem, também, ser analisadas em sua função plástica: por exemplo, se os fundos são mais escurecidos ou mais "quentes" que os primeiros planos, se as zonas coloridas limitam objetos diferentes ou se fazem brilhar as superfícies, se as cores significam a sombra, o espaço vazio, o brilho, a profundidade...
- Considerar-se-ão, igualmente, a dimensão e a proporção das diferentes superfícies coloridas que funcionam como descobertas no percurso do olhar sobre a obra, uma figura amarela em uma paisagem cinza ou a fita vermelha da menina em azul de Renoir concentram o olhar como "o olhar terceiro" que faz o brinco no retrato da mocinha de Vermeer.
- A distribuição das superfícies de cores e o emprego da mesma tingem diferentes lugares que dão à obra um ritmo interior, podendo produzir um efeito de inquietude, de fuga, de perda de energia ou, ainda, resultar em um efeito de equilíbrio e até de imobilidade.

- A cor pode ser luminosidade brilhante ou ainda obedecer à forma da superfície colorida, o limite dessas formas constituem, às vezes, figuras associativas tais como a saia da virgem no quadro de Leonardo da Vinci analisado por Freud. As formas arredondadas, pontudas, horizontais, verticais, onduladas, geométricas, às vezes, estão em íntima relação com algumas cores. Isso nos indica, também, uma associação imobilizada cuja significação está para ser desvelada.
- É importante levar em consideração o objeto ou a parte do objeto figurada por uma cor, visto que, pouco a pouco, o código subjetivo que liga os objetos (ou o nome dos objetos) às emoções, e as emoções às cores deve ser construído para compreender o discurso que a representação encerra.
- É preciso saber que cada cor não pode ser considerada nela mesma, mas que sua significação resulta da relação dos contrastes, da continuidade, com as cores aproximadas e os respectivos objetos.
- Enfim, é preciso considerar que a significação estética da utilização da cor implica o estilo e a intenção nas quais o sujeito se exprime: realista, simbólico, abstrato, decorativo. A busca de estilo constitui um processo, mais que um ponto de partida e toda fixação denota, seja um obstáculo, seja o ápice do contexto terapêutico, ou, ao contrário, o resultado de um grau de excelência.

6

A Modelagem

*Dans la statue, la matière, c'est l'airain, la cause, l'artisan. Les stoïciens sont de l'avis qu'il existe une seule cause: celui qui fait. Aristote pense que la cause peut être dite en quatre sens: la matière, l'artisan, la forme et le but. Platon ajoute le modèle qui contient le modèle idéal.**

Sênèque



A ARGILA COMO MATÉRIA DE EXPRESSÃO

A argila está ligada a nosso universo cotidiano. Ela é símbolo de nascimento, de vida, de morte. Por isso, nossos afetos nela se projetam muito mais espontaneamente que em qualquer outro material modelável tal como os materiais sintéticos. Precisamente porque a argila é um suporte a nossos afetos, é interessante analisar as diferentes atitudes suscetíveis de se desenvolverem frente a ela, assim como os diferentes modos de aproximação que se pode propor em um ateliê terapêutico.

* Na estátua, a matéria é o bronze, a causa é o artesão. Os estóicos são da opinião que existe uma só causa: aquele que faz. Aristóteles acha que a causa pode ser considerada em quatro sentidos: a matéria, o artesão, a forma e o objetivo. Platão acrescenta o modelo que contém o modelo ideal.

Se as técnicas do mundo contemporâneo mudam com uma rapidez vertiginosa, a cerâmica, pela imitação de suas funções e o arcaísmo de suas origens, permanece quase sempre fiel às formas tradicionais, o que participa na emoção que ela nos dá. Ainda, em quase todas as civilizações sedentárias, os homens utilizaram a argila para cozinhar, conservar, transportar os produtos de suas caças, de suas colheitas, depois de suas culturas. Quando se empreende um estudo histórico que diz respeito a um povo que ainda permanece parcialmente desconhecido, é graças aos numerosos "impressos cênicos em relevo" encontrados sobre cacos, que as informações mais preciosas poderão ser compiladas. No mais, é descobrindo a origem da cerâmica que se acompanhará as trocas comerciais, os indícios de viagens, etc.

A matéria argila

Em nossos dias, nos países não-industrializados, os próprios ceramistas extraem a argila da maneira mais primitiva. Assim, também o era em algumas regiões da França, tal como em Beauvaisis, por exemplo, até em torno dos anos 50. Uma vez descoberta a fonte, levanta-se, em parte, a argila da cor diferente da argila não modelável. O ceramista, no campo ou na mata onde ele explora, livra a argila das rochas não utilizáveis com a ajuda de um martelo. No ateliê, ele a joga em uma cuba larga e cobre-a de água. Quando ela está "barbotina", isto é, argila líquida, ele a mistura com um grande bastão, depois, peneira para purificá-la ainda uma vez antes de utilizá-la.

Uma parte dessa "barbotina" é utilizada na técnica de "colagem": ela é colocada em moldes de gesso para reproduzir estátuas ou objetos usuais. Seu tempo de permanência no molde determina a espessura das paredes. Para obter uma argila de consistência própria à modelagem, cola-se a "barbotina" nos moldes de gesso destinados a absorver o excesso de umidade. Quando a argila obteve a boa consistência, deve ser ainda "socada" sobre uma superfície para livrá-la de bolhas de ar, possíveis fontes de estouro quando da fase de cozimento. Depois, ela é estocada em massas regulares chamadas pães, em um lugar fresco e úmido a fim de conservar sua homogeneidade.

Atualmente, nos países industrializados todo o processo de exploração da argila, da extração à estocagem, foi extremamente simplificado pelo surgimento de máquinas utilizadas para a extração, trituração e peneiração, enquanto os materiais sintéticos, tal como o plástico, facilitam sua conservação.

Essas informações estão incluídas na introdução, principalmente, para dar alguns elementos de sensibilização aos participantes frente a esse material nobre. A argila, por sua história e qualidades, não pode, de maneira alguma, ser assimilada à "massa de modelar", familiar às crianças.

A técnica

Um caminho da dificuldade à liberdade

Na pintura, é somente quando as dificuldades de representação surgem que os conselhos do AAT são pertinentes. Sendo a argila, geralmente, uma experiência nova, o trabalho deve ser abordado, então, procurando imediatamente, reconhecer as reações específicas da matéria argila, propondo uma série de exercícios. As intervenções do AAT situam-se, de preferência, durante as experiências prévias ao processo de criatividade. Além disso, a argila impõe seu próprio ritmo e gestos que exigem uma progressão contínua. Começa-se pela cerâmica com exercícios cuja sucessão é programada: trabalho na massa, em hastes, em placa. As modelagens expressivas serão executadas posteriormente, com a técnica apropriada.

Notamos que a passagem da cerâmica à modelagem de expressão faz-se, seguidamente, de uma maneira imperceptível e progressiva. Então, surgem de um vaso, um pássaro, da tampa de uma bombonière um demônio, de um porta sal e pimenta, dois seres que tentam juntar-se.

" A imaginação se entrega com toda sinceridade às metamorfoses e, ei-la, aqui, feita monstros. Monstros que são reservas de força, de fontes inesgotáveis de agressividade. Você verá que o tranqüilo colocado sob o desbastador formulam-se, em seguida, em chifres e dentes." (Bachelard, 1970)

Primeiros contatos com a argila

Oferecemos a cada um um pedaço de argila para manipular sem outra intenção além de fazê-los tomar consciência que a argila reage ao calor da mão de uma maneira, radicalmente, oposta à massa de modelar, que se amacia à medida que é mais amassada, ao contrário da argila que se resseca, progressivamente, até rachar (o que evoca uma argila torna-se estéril pela sequidão). Vê-se, mais uma vez, o quanto técnica e suporte simbólico estão intimamente ligados.

Nessa primeira experiência, já rica em ensinamentos sobre o material, os sujeitos são induzidos a verbalizar suas sensações, depois, os exercícios são propostos. A quantidade de argila fornecida a cada um deve ser escolhida em função do tamanho das mãos e das possibilidades de manipulação do sujeito.

A bola

A segunda consigna é a fabricação de uma bola, a mais esférica possível. Raramente, os movimentos necessários para essa realização são espontâneos. As crianças, freqüentemente, têm tendência a reencontrar os gestos que fazem

na praia, quando fabricam "bolinhas de areia", gesto ineficaz com a argila. A relação do sujeito com a forma a ser dada à argila deve ser mais sensorial que intelectual. Por isso, às vezes, propomos aos participantes a concentrarem-se com os olhos fechados na sensação da esfera entre suas palmas. Sempre com o objetivo de tentar despertar um relaxamento da sensorialidade, propomos aos sujeitos testar o quão redonda é sua bola, rolando-a sobre a mesa, escutando o som que ela produz. Conforme a forma do objeto, o som será "redondo" ou não. Depois, essa esfera será explorada, transformada em objeto usual de base circular (cinzeiro, castiçal, prato, etc.) ou, por exemplo, em cubo, ele mesmo transformável em objeto.

As hastes para alças

Fabricam-se hastes que podem servir de alças para taça, cesto ou castiçal. Sua fabricação regular necessita cuidado e habilidade. As duas mãos devem trabalhar paralelamente, visto que a alternância dos gestos ameniza a ruptura da haste em dois pedaços. Para que isso seja evitado, é aconselhável fixar as duas mãos pelos polegares que se tornam, cada um, um forte apoio sobre a mão oposta. Em seguida, trata-se de enrolar a argila da forma mais regular possível sob os dedos das duas mãos, o que contribui para a educação da sensação (figura 1).

Quando as dimensões da haste são convenientes, avalia-se o comprimento exato necessário, tentando fixá-lo. É somente depois que se cortam as duas extremidades em *biséis paralelos*. Essa separação implica uma representação assimétrica do espaço que não se adquire antes da idade de sete anos e que exige ainda uma intuição geométrica desenvolvida.

Para colocar a haste, fazem-se finas aberturas cruzadas sobre as partes chanfradas e sobre o próprio objeto para facilitar a aderência da alça. Unta-se de barbotina espessa cada parte a ser colada. Ela, então, penetra nas estrias e soldam-se os elementos, apoiando fortemente com o polegar de uma mão enquanto a outra, em oposição no interior do objeto, resiste à pressão, para evitar a sua deformação. Em alguns casos, pode-se provocar essa deformação para produzir um efeito decorativo.

Estampagem ou impressão

As decorações por estampagem se fazem, de preferência, antes da colagem das alças. Sobre uma pequena placa de argila, testam-se as impressões deixadas por diferentes instrumentos (espátulas, desbastadores, garfos, etc.), depois, tentam-se combinações rítmicas sobre a argila com a ajuda de um ou mais instrumentos. Quando o efeito decorativo parece satisfatório, reproduz-se a decoração sobre o objeto. Então, é aconselhável utilizar instru-

fig. 1

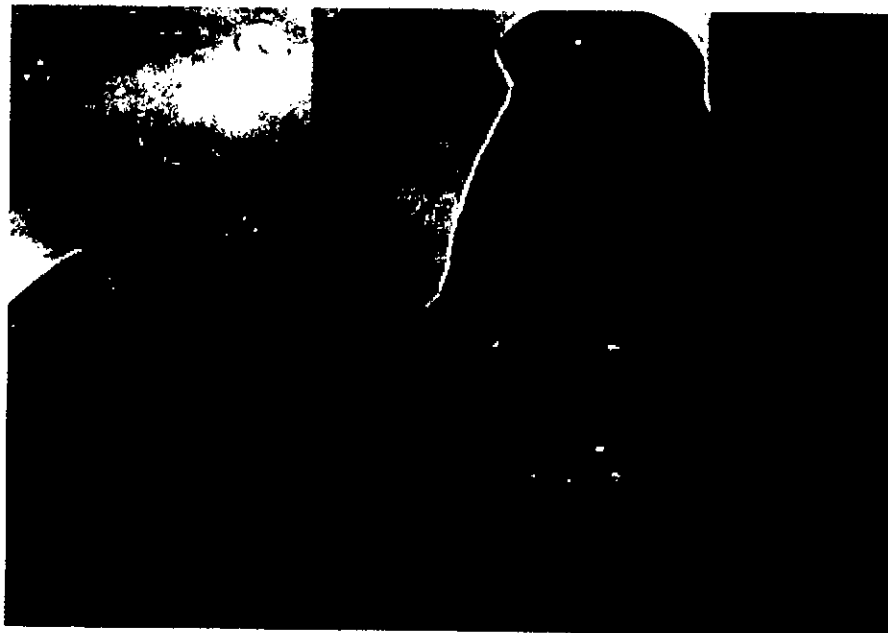


fig. 2

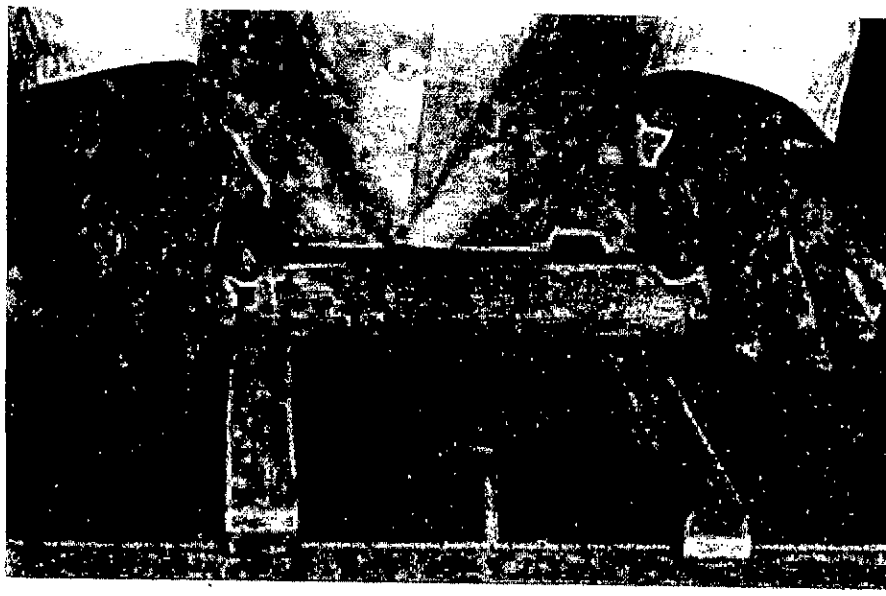


fig. 3

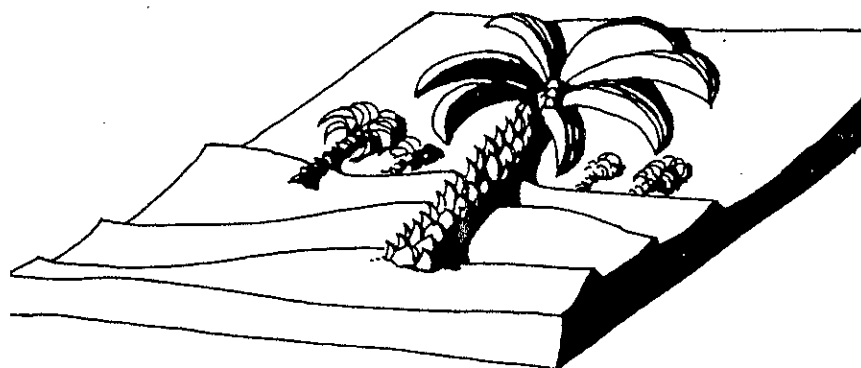


fig. 4

mentos de perfil largo, não cortantes, por razões tanto estéticas quanto técnicas. De fato, a argila que está secando contrai-se em 10%; se a impressão é muito fina, ela tem tendência a desaparecer visualmente, assim como obstruir-se na hora do polimento, considerando-se que, para realizar impressões, o sujeito faz girar o objeto a sua frente. Essa atividade serve para sentir melhor a forma, para integrá-la mentalmente e para corrigir a tendência de fazer uma decoração em plano.

Construção de um objeto em hastes

Uma vez abordado o trabalho em hastes, muito sucintamente pelo trabalho da alça, convém, ao menos para os sujeitos mais avançados, levar a experiência mais longe. Começa-se por realizar a base do objeto a partir de uma bola aplainada entre dois azulejos. O trabalho é feito de pé, para melhor controlar o gesto. Então, a dificuldade reside na necessidade de conservar o "azulejo aplainador" em um plano rigorosamente paralelo àquele da mesa, exercendo sobre ele uma forte pressão. Compreende-se bem que esse gesto implica o controle corporal do equilíbrio e da força e que nem todo mundo consegue.

Quando os sujeitos têm uma capacidade de antecipação suficiente, propõe-se fazer no papel *um esboço* do que eles pensam executar. O interesse em esboçar um projeto é de refletir sobre a variação que existe entre o "desejo — projeto" e sua realização. A conscientização dessa variação permite, sem dúvida, que alguns progridam na adaptação de seu desejo ao material argila. De fato, há algumas condições a serem preenchidas para que um projeto de trabalho em hastes possa ter resultado. As formas não devem ser somente adaptadas ao material, mas devem permitir a entrada ao interior do objeto durante sua construção. Desta maneira, as golas e os gargalos muito estreitos, finos, finos e altos não permitem introduzir a mão ou mesmo um dedo para resistir ao trabalho de unificação da batida.

Além disso, o projeto permite ao AAT aconselhar a estratégia mais favorável: se o vaso deve-se alargar desde sua base, convém sempre colar, levemente, cada estágio de haste em direção ao exterior do precedente. Por outro lado, quando o vaso se contrai, as hastes são levemente coladas em direção ao interior.

As operações *de junção* são feitas de acordo com os mesmos princípios que a junção de uma alça. Depois, exerce-se uma pressão bastante forte sobre os elementos a serem reunidos. Quando a forma do objeto parece satisfatória e suficientemente sólida, faz-se uma batida para fazer desaparecer os traços das hastes, consolidando completamente o objeto. Nessa operação, é necessário manter no interior uma mão que se opõe à pressão da batida. Para um objeto de forma arredondada, é mais fácil trabalhar sobre um pequeno torno (prato giratório sobre um eixo fixo). A circularidade do objeto é, então, verificada

sobre toda sua altura, fazendo-a girar frente aos olhos. Dessa maneira, podem-se, ainda, corrigir as imperícias devido à espessura irregular das hastes.

Alisamento

A operação seguinte é a de alisamento que pode ser feita com os dedos, o indicador dobrado ou com uma esponja, ambos úmidos. Como para as operações precedentes, mantém-se durante todo o trabalho uma mão em oposição àquela que trabalha. Alguns sujeitos encontram um prazer tão grande nessa fase de acabamento que a prolongam, acrescentando muita água, provocando o amolecimento do objeto que se torna, novamente, barbotina (figura 2).

Trabalho na placa

Além de seu interesse técnico, o trabalho "na placa" responde à demanda de algumas crianças ou adolescentes de construir casas. Ainda que fosse possível realizá-las a partir de outras técnicas como o trabalho na massa ou em hastes, as placas são melhores adaptadas à idéia de construção. Além disso, elas podem servir para a confecção de objetos tais como vasos, caixas, tampas, etc. Mais ainda que no trabalho em hastes, para criar volumes complexos (diferentes de um cubo ou de um paralelepípedo), é indispensável desenhar o projeto, se possível em plano e em corte. De fato, o movimento espontâneo da maior parte dos sujeitos é de enrolar as placas sobre elas mesmas, exercício que pode ter algum interesse, mas que não permite usufruir, ao máximo, os recursos dessa técnica. O trabalho "na placa" feito a partir de um esboço permite ao AAT seguir a progressão do trabalho e intervir nos momentos oportunos, quando a construção do objeto se afasta muito do projeto. Cabe-lhe, ao estabelecer o diálogo com o sujeito, avaliar as causas desse distanciamento e trabalhá-las com ele. Visto que se ele se propõe a ajudá-lo tecnicamente, ele será igualmente disponível na escuta dos desejos de transformação do projeto.

Para fabricar placas, utilizam-se um rolo de massa e "guias" entre os quais a argila é achatada (como uma massa para torta) (figura 3).

A espessura das placas, determinada pela espessura das guias, é escolhida em função da posição que elas ocuparão no objeto. Elas são reunidas, conforme os procedimentos já descritos. Nessa técnica, podem-se executar volumes de grande fantasia, utilizando superfícies de formas variadas, executando reuniões assimétricas e, até mesmo, espirais. Uma das dificuldades está na avaliação adequada das possibilidades de tensão das placas. Essa tensão pode ser fonte de lirismo em oposição a este material compacto.

Polimento

O polimento constitui a última etapa onde, ainda, é possível fazer algumas ratificações antes do cozimento dos objetos que não serão decorados por substâncias terrosas. São polidos os objetos de cerâmica, mais raramente os de modelagens criativas e, somente, quando se busca um aspecto liso.

Para polir a base de um objeto, de uma taça, por exemplo, utiliza-se uma lixa de papel bastante grossa (número 2), colocada sobre a mesa e pressiona-se o objeto de uma maneira circular para obter um fundo bem plano. Para polir o interior, o exterior e as bordas, utiliza-se uma lixa de papel bem fino (número 00).

A prática dessa atividade permite descobrir que quanto mais cuidado tem-se na fabricação do objeto, menos laboriosa será a fase de polimento. Durante a fabricação, as exigências do AAT começam a ser apreciadas somente no momento em que o sujeito percebe as falhas de sua peça. Ainda, ao polir o objeto, ele, freqüentemente, encontra bastante prazer em redescobrir as formas às quais ele mesmo criou. É uma fase onde a sensorialidade é, novamente, muito investida, requerendo muita atenção. De fato, ao sugerir-se de fechar os olhos, para trabalhar a argila úmida a fim de se concentrar na percepção das formas através do toque na atividade do polimento, por outro lado, o olhar deve estar incessantemente presente a fim de evitar, ao máximo, os riscos de quebra. A falta de atenção ou um gesto brusco fazem incorrer riscos a todos objetos que são polidos. Um detalhe que ultrapassa o volume contínuo da peça requer toda atenção do "polidor", se ele quiser evitar separá-lo do resto.

Algumas dessas observações conduzem o AAT a refletir sobre a oportunidade de propor essa atividade. Ela não deve ser sugerida ao sujeito que não tem nem possibilidade de controlar seus gestos, nem de beneficiar-se de uma má experiência, para tirar a lição mais tarde. Como no cozimento que arrisca rebentar uma peça no forno, a quebra pode provocar em alguns sujeitos uma angústia dificilmente controlável. Ao contrário, essa atividade parece-nos de grande interesse ao participante que está suscetível para do fracasso tirar uma lição.

ENGOBO (substâncias terrosas)

A tradição da argila decorada por engobo é mais interessante nos ateliês que os "vernizes cerâmicos a frio" cujos resultados são falsos e vulgares. Cada vez que se pode ficar próximo das técnicas tradicionais e autênticas, pensamos ajudar os sujeitos a procurar seus princípios sozinhos.

Utilizam-se argilas de cores diferentes (vermelhas, pretas ou brancas, de nuances variadas conforme a proveniência) diluídas em "barbotina" leve. Esta não deve ser nem muito transparente, nem muito espessa. No momento dessa

etapa, a dificuldade está em fazer um trabalho meticuloso com um corante difícil de ser utilizado. Os retoques são feitos com um estilete de punção que, também, é utilizado para regravar partes já decoradas, o que afina consideravelmente o desenho.

Nesse trabalho, alguns tendem a acentuar as formas modeladas ou, ao contrário, destruí-las através de uma decoração inapropriada; interessar-se pela delicadeza da execução ou, ao contrário, obstruí-la. Essas observações são particularmente significantes das modalidades de comportamentos e dos conflitos do paciente.

O tornear, o cozimento e a esmaltagem

O tornear, o cozimento e a esmaltagem são lentamente introduzidos durante as atividades. Para manter o valor dramático e simbólico desses elementos, eles são propostos somente em algumas condições: é indispensável que a atividade de modelagem tenha sido, em geral, suficientemente investida para abordar o *tornear*, da mesma forma que a *peça a ser cozida* ou a *ser esmaltada* deve representar uma etapa na evolução do sujeito. Antes de descrever as modalidades do trabalho que escolhemos, convém, portanto, fazer algumas observações sobre as condições de adoção dos recursos técnicos tais como o torno e o forno.

O torno

Há alguns anos fabricam-se para as crianças tornos para serem colocados sobre uma mesa. De pequenas dimensões e sem nenhuma estabilidade, eles não permitem fazer verdadeiramente a experiência de tornear. Logo, essa atividade perde todo sentido, se o trabalho da criança torna-se somente um jogo de imitação do gesto do torneiro que não pode acabar com o mesmo resultado. Esse jogo não reúne as condições necessárias para a aprendizagem. Portanto, ele constitui um logro que arrisca iludir a criança e mantê-la em sua onipotência.

Ainda que o tornear tenha-se tornado mais fácil desde a fabricação dos tornos elétricos, é necessário uma habilidade muito grande das mãos e de todo o corpo. Essa atividade, praticada com um torno de dimensões normais pelos adolescentes capazes de adquirir essa habilidade, pode ser interessante para ajudá-los a obter uma *coordenação psicomotora* mais fina e, depois, estimular sua criatividade.

O forno

Em relação ao cozimento, G. Bachelard (1970) escreve:

“Quando, após ter misturado argila e água, o artista confia ao forno a obra para que a argila receba as virtudes finais da chama e a súbita rapidez aérea de uma matéria delicadamente solidificada, então, a emoção está a sua disposição”.

É interessante que um ateliê possa cozinhar os objetos fabricados. O cozimento permite ao AAT justificar suas exigências técnicas, boa manipulação da argila, para evitar a rachadura; junção correta dos elementos para evitar o descolamento no cozimento, o esvaziamento das peças relativamente maciças, para limitar o risco de bolhas de ar que acarretam explosão da peça. Essa última exigência é, sem dúvida, a que mais fará o AAT refletir. Muitos sujeitos suportam mal o *esvaziamento* de um corpo ou de uma cabeça. Se a técnica de cozimento o impõe, então a situação terapêutica deve avaliar quais são as vantagens que o paciente pode tirar do cozimento da peça, tendo consideração por essa preliminar. Frequentemente, o AAT deve renunciar essa etapa. De qualquer maneira, o valor terapêutico do trabalho na argila já é muito rico, independentemente, das possibilidades de conservação e/ou de utilização das peças. Contudo, a dimensão que falta da “prova de fogo” pode ser, simbolicamente, sustentada.

Desta forma, percebe-se que é conforme as capacidades de adaptação assim como as patologias que os AATs terão ou não interesse em utilizar as dificuldades técnicas que o cozimento exige para estimular o trabalho “bem feito”. Esse cozimento permite conservar mais uma obra e tornar viável a produção de objetos utilitários. Então, é visto como uma promoção. O AAT deve antecipar os riscos e a reação do paciente frente a uma peça estourada mesmo para aqueles que desejam essa “promoção-cozimento”.

Com alguns, uma decepção frente a esse incidente pode ser trabalhada de uma maneira positiva, enquanto com outros, ela pode acabar somente em angústia. Pode-se atenuar a falta de um forno, levando as peças a serem cozidas em um ceramista da vizinhança. Então, a solidez dos objetos é, ainda, mais importante, pois deve passar, também, pela prova do transporte.

A esmaltagem

A esmaltagem pode ser interessante de ser praticada com crianças em torno de 10 anos. Aqui, numerosas experiências também se impõem. De fato, as cores se apresentam em forma de pó cujos coloridos não são aqueles que se tornarão após o cozimento. Ainda, o grau de fusão varia de um esmalte a outro. Portanto, é necessário poder antecipar as harmonias de cores, a durabilidade de cada esmalte, suas misturas variáveis se a decoração comporta vários tons. A utilização dos esmaltes parece-nos inútil, quando não pode ser feita em um processo de aprendizagem desses diferentes parâmetros.

Na terapia ocupacional, em geral, e, mais particularmente, na geriatria, o problema se apresenta de uma maneira diversa. Trata-se, precisamente, de fazer com que os participantes realizem objetos parecidos àqueles que podem ser encontrados no comércio com o objetivo de promover a integração ao universo onde vivem e de facilitar-lhes as trocas.

MODELAGEM

Entremos, agora, na técnica da modelagem propriamente dita. Se o processo descrito anteriormente se desenvolveu sem muitas dificuldades, o sujeito aborda esta etapa com uma certa facilidade. Ele aproveita sua experiência, adaptando-a a um trabalho livre. O sujeito tem a possibilidade de arriscar-se na criação de personagens, de animais, de vegetais, trabalhando diretamente na massa e procurar os efeitos de representação, através de pequenos acréscimos.

Para alguns sujeitos cujas aquisições, ainda, são frágeis, cabe ao AAT deixá-los seguir sua dinâmica pessoal, aceitando suas produções defeituosas para permitir o surgimento das projeções. Ele acompanha o sujeito em seu processo e avalia os momentos favoráveis para, eventualmente, falar novamente da questão técnica. Outros sujeitos, ainda, permanecem um longo tempo na fabricação de objetos usuais e não se arriscam a utilizar suas aquisições em modelagens criativas.

O AAT julga em quais circunstâncias deve fazer com que o sujeito tome consciência dessa resistência, comparável aquela dos sujeitos que exitam abandonar a pintura para abordar uma outra técnica. A progressão que foi imposta permite, antes ainda que na expressão livre, avaliar o valor de uma etapa vencida. O exemplo seguinte mostra-nos que o momento onde pode aparecer essa mudança interessa ao AAT.

Aude, 9 anos, interpela o AAT durante uma sessão, para pedir-lhe sua ajuda:... "Eu gostaria de fazer um cisne, mas eu não sei". Está bem claro que esse pedido deve ser interpretado de duas maneiras. Em primeiro lugar, ela é técnica. A resposta dada aparece no diálogo seguinte: "Se você deseja fazer um cisne, é porque você sabe o que é isso, como se faz, então, você pode modelá-lo". Aude: "Não, eu não sei". — "Então, represente-o no espaço".

Quando o AAT é levado a fazer essa sugestão, o sujeito, geralmente, responde com um traço na forma de um desenho no ar sobre um suporte imaginário. Então, ele propõe-a Aude, seja fazer mímica do cisne, seja representar ficticiamente em volume como para percorrê-lo com as duas mãos. Em todo caso, ele quer que ela precise o seguinte: ele caminha sobre o solo?, voa?, desliza sobre a água? Imagine bem seu corpo, o tamanho e a forma de seu pescoço, de sua cabeça, de seu bico, etc.

Aude começa, através de seu próprio corpo, a sentir e a poder exprimir com suas mãos e seus braços os limites de um cisne imaginário. Então, ela

retorna ao seu lugar e com um ritmo rápido não habitual para ela, modela um cisne bem-sucedido. Ela está encantada.

Até aqui, Aude tinha um comportamento apagado e, raramente, pedia a ajuda do AAT. Pode ser por acaso que ela tenha escolhido esse cisne para simbolizar-lhe, assim dizendo, para significar sua presença que tomou volume através de seu corpo na elaboração da peça modelada. Essa sessão representa uma mudança em seu tratamento que evoluiu bastante a partir desse acontecimento.

Pode-se, também, reportar-se ao caso Dominique (terceira parte).

Temas coletivos

De vez em quando, é interessante realizar temas coletivos. Eis, aqui, o processo habitual: propõe-se aos participantes apontar temas, depois, adota-se aquele que convém a maioria, cesta de frutas, zoológico, porto, circo, orquestra, sala de atletismo, granja, mercado, etc. Um acordo espontâneo do grupo (ou sugerido pelo AAT) é necessário para que cada elemento seja adaptado ao conjunto.

As interações e os contratos são variados: por exemplo, o grupo pode decidir qual elemento cada um fabricará sem prescrever as proporções ou o estilo a serem adotados. Ao contrário, ele pode deixar para cada um a liberdade de escolha do elemento, mas intervir quanto ao estilo e às proporções a serem respeitadas.

Para alguns sujeitos, esses temas coletivos permitem, mais que em um trabalho individual, manifestar mais facilmente suas inibições. Eles ajudam os contatos e favorecem a dinâmica do grupo. Os participantes mais estruturados levam os sujeitos em dificuldade a aceitar os embaraços que encontram sua justificativa nessa criação de um conjunto.

Madeleine, 9 anos, muito inibida, propôs-se a tarefa de fazer o balde e o tamborete da fazendeira. Tendo o resultado satisfatório os líderes do grupo, ela pôde, a partir desse dia, passar para representações animadas, manifestando um grande prazer em representar, na modelagem e na pintura, personagens e animais, o que jamais lhe havia acontecido durante os seis meses que havia precedido essa experiência. Depois, ela começou a relacionar-se com outras crianças as quais jamais havia tido contato.

Fanny, 9 anos, é considerada psicótica e acompanhada há vários anos. Semana após semana, ela faz "bolachas". Com ela, os conselhos plásticos não têm vez. Entretanto, um dia, conduzida pela consigna dada ao grupo — fazer um animal da massa — ela transforma essa "bolacha", vendo-se enfeiar e transformar-se em "torta". Fanny parece radiante. A socialização do tema deu-lhe a possibilidade de compartilhar alguma coisa com o grupo. A partir desse momento, ela começa a compreender algumas de nossas intervenções e a levá-las em conta.

O tema coletivo pode provocar em alguns fortes tendências à competição e à dominação sobre outros, o receio de ficar dependente do grupo visto, então, como hostil, perdendo completamente o apoio do AAT. Os conflitos se colocam entre "mestres" e "escravos", ou entre "integrados" e "excluídos", visto que quem se recusa a submeter-se às leis do grupo, nessa dinâmica, isola-se da mesma forma.

Baixos e altos relevos

Todas as pessoas que moram em uma cidade tiveram, muitas vezes, a ocasião de ver baixos ou altos relevos em monumentos. O estilo difere, conforme lugares e épocas. O que impressiona quando essa atividade é proposta é o quanto o ambiente parece ser pouco observado.

Para abordar da maneira mais simples essa técnica elaborada e difícil, convém pedir que se trate uma figura (planta, animal, humano) sobre uma placa espessa prevendo *dois níveis* de profundidade: a parte "emergente" do objeto e o fundo. Após ter feito, previamente, um esboço, ela é novamente transcrita sobre uma placa de argila que poderá ser preparada entre guias de 4 a 5 centímetros de espessura.

Recorta-se com a ajuda de um desbastador tudo o que está fora dos limites do motivo que aparece em relevo, em relação ao fundo. Essa técnica, praticada dessa maneira simples, pode ser proposta desde os 8 ou 9 anos. Para criar um verdadeiro baixo ou alto relevo é necessário ter uma representação projetiva do espaço. Isso implica em não propor essa técnica a todos os sujeitos e, certamente, também não às crianças com menos de 12 anos. Ela é interessante, sobretudo, sob a perspectiva pedagógica. A fabricação, o formato, a forma e os limites do baixo relevo são livres. Como anteriormente, cada um deve fazer um *esboço*, prevendo vários planos sobrepostos, depois, ele experimenta traçar nele a elevação. Para o caso de essa operação parecer muito difícil, pode-se sugerir a enumeração dos planos do esboço (do que é mais próximo do olhar ao que é mais distante). De fato, o improvisado durante a execução deve ser reduzido, quando se quer resultados de sucessão de planos que dão a ilusão de profundidades variáveis. Durante a realização, cada um poderá trabalhar por subtração e/ou adição de argila para diferenciar os planos (figura 4).

É interessante notar quais são as escolhas das referências e das estratégias de cada sujeito, tendo, freqüentemente, um valor simbólico. Observam-se a seleção do primeiro plano, o trabalho de distância por ocultações de objetos, a representação do horizonte, o que é cavado no material ou feito por acréscimos. Os temas tratados mais freqüentemente são: uma rua, uma paisagem marinha, uma figura de perfil, etc.

Dois exemplos podem esclarecer o processo de produção de um baixo relevo:

1. Observemos como Raymondé concentra-se para representar uma camponesa que, diz ele, está em primeiro plano e vai procurar sua água no poço diante do qual se desenvolve uma vegetação florescente. O que está visível nesse baixo relevo não está conforme a intenção desenhada e falada. Na execução, o poço ocupa todo o primeiro plano e Raymondé não sabe mais onde colocar a camponesa. Vê-se, claramente, como a dificuldade técnica específica ao baixo relevo facilitou a emergência do deslocamento da significação.

2. Pierre acrescenta no céu um sol que ele situa sobre o mesmo plano que uma rocha, o que lhe faz parecer como um lustre, contradizendo seu projeto de paisagem. Evidentemente, a inversão dos planos pode ser uma busca estética ou ainda um simples lapso inconsciente.

É, mais uma vez, uma maneira especificamente arte-terapêutica de intervir ao nível dos problemas técnicos, fazendo verbalizar o que o sujeito pensa ser o mais próximo e o mais longe de seu olhar e, depois, de fazê-lo perceber que ele fez o inverso do que falou. Então, ele toma consciência e os mecanismos da visão e da distorção resultam da inversão na consigna dos acontecimentos, exemplo de uma situação que, provavelmente, ele vive em outros lugares. Assim, sem fazer interpretação explícita, o sujeito, indiretamente através de conselhos técnicos, torna-se, às vezes, capaz de transpor a sua própria vida o que lhe foi pontuado em sua experiência criativa, ao nível metafórico.

Processo e acompanhamento: intervenções do AAT

Como foi visto, o trabalho de argila faz-se em níveis bem variados: jogos, experiências sensoriais, cerâmica, modelagem expressiva, baixo relevo, polimento, decoração por estampagem, com substância terrosa, etc, o que implica os diversos níveis de intervenções do AAT.

Desde o início, ele propõe o afinamento da percepção das sensações táteis e a utilização de instrumentos somente enquanto ajuda a um trabalho elaborado.

Além disso, o AAT acompanha o sujeito, quando da constatação dos efeitos do trabalho, procurando as origens do ressecamento da argila, do craquelar da tinta, das eventuais fraturas. Ele o conduz a confrontar-se com o *princípio de realidade*, evidenciando sua possibilidade de antecipação. Face a sua decepção diante do objeto fabricado, diferente daquilo que ele havia imaginado, o AAT sustenta a aceitar as leis do material. Ele, também, procura dar-lhe a ocasião, em um futuro próximo, de beneficiar-se dessa experiência.

Alguns sujeitos desejam deixar o ateliê destruindo sua produção da sessão, seja para reconduzir a argila ao estado onde eles a encontraram, seja para anular agressivamente sua própria produção. Levando em consideração a dinâmica geral do ateliê terapêutico, tenta-se, na medida do possível, que

esse tipo de movimento possa ser "recuperado" pelo AAT e compreendido pelo grupo antes do final da sessão. O mesmo acontece para quem está decepcionado frente a sua própria impotência: tenta-se ajudá-lo a tempo, de modo que ele, ainda, possa realizar uma peça antes de sua saída ou, ao menos, compreender o significado de sua falta. Portanto, é importante que ele seja substituído pela elaboração do que representa. De fato, levando em consideração as condições de estocagem das peças modeladas, se mais ninguém tem obra para arrumar, a mudança de técnica atrai a atenção dos outros participantes e a situação pode tornar-se mais penosa para a pessoa em questão.

Gaelle, 7 anos, tenta realizar árvores na argila, como aquelas que ela pinta: isto é, um tronco relativamente franzino sustentado por uma massa muito volumosa que representa as folhas. O AAT a conduz a refletir: como criar uma árvore que possa ser sólida. Gaelle, após várias tentativas, renuncia ao seu projeto e, então, decide fazer um cálice: notamos que por essa escolha, ela está, novamente, diante do fracasso uma vez que a estrutura do cálice é muito próxima a de sua árvore. Nessa criança, pode-se levantar a hipótese do conflito do equilíbrio entre o corpo e o pensamento.

O exemplo seguinte ilustra a importância do grupo na atividade de modelagem.

Gilles entra em um grupo que faz um mercado. Ele diz: "Eu farei um marciano". O grupo surpreso informa-lhe que não há lugar nessa cena realista para um marciano. Gilles diz: "É porque eu não sei fazer as figuras humanas". Começando a fazer "bolachas" perfuradas e decoradas, ele acrescenta: "São tapetes". Encorajado pelo AAT, ele faz um "mercado de tapetes" da melhor maneira possível, depois, um cliente. Através de seu projeto de extraterrestre, Gilles significou que não pertencia ao grupo. Se ele representa na pintura personagens inábeis, pode assumi-los como representações humanas.

Aqui, a escolha do mercado de tapetes deve ser tomada ao pé da letra como um mercado (tema escolhido pelo grupo), uma concessão feita ao grupo. Além disso, desde essa sessão, Gilles sente-se mais reconhecido pela minicomunidade que representa o ateliê.

Antoine, 9 anos, apresenta freqüentemente comportamentos agressivos. Na ocasião de uma sessão de modelagem, sua agressividade torna-se, ainda, mais forte. Parece que esse material permite-lhe exteriorizar sua necessidade de destruição. Ele apodera-se dos instrumentos e quando estes não servem para ameaçar seus colegas, servem, sucessivamente, para perfurar ou cortar a argila. Às vezes, ele se prende na argila que está trabalhando, às vezes, nas produções de outras crianças. Ao constatar sua necessidade incontrolável de destruição, o AAT propõe-lhe fabricar coisas para "serem destruídas". Imediatamente, ele associa à guerra, aos aviões, a porta-aviões e granada, etc.

Na outra extremidade da mesa, um outro menino segue de perto o diálogo e propõe-se às duas crianças colocarem-se próximas e instituírem uma lei entre eles: *criar, para depois destruir*. Enfim, eles vão fabricar objetos com argila, seguindo um processo de fabricação habitual. Depois, no momento da segunda fase, *a guerra eclodida*, eles destroem reciprocamente tudo o que fizeram com entusiasmo.

Assim, em "re-socializando" a agressividade de Antoine consegue-se que ele faça o trabalho na argila, evitando marginalizá-lo em relação ao grupo.

Em um ateliê desse tipo, o movimento do AAT é sempre pendular do sujeito que requer toda sua atenção ao grupo que ele tem o cuidado de proteger. E é a técnica plástica praticada que guia a escolha da intervenção.

Nadine é a jovem mestiça, de 9 anos e meio, a qual havíamos feito referência no parágrafo das discussões de grupo. Seu pai é africano e sua mãe é branca. Eles são separados. Nadine vive com a mãe, e tem com ela relações muito conflituosas. Dela, Nadine não herdou nenhuma característica física. Nadine é uma mocinha compulsiva e agressiva. Quando de uma sessão de modelagem, na ocasião de uma disputa que ela provocou com outros participantes, seguindo seu hábito, Nadine coloca seu casaco anunciando: "Vou-me embora para sempre, tenho desprezo por esse ateliê. Todo mundo é malvado comigo". Inquieto com sua partida inesperada e levando em consideração os riscos que ela corria, o AAT encontra "uma tábua de salvação" Sua mãe fuma? Nadine, confusa pela questão pede explicações: Porque você poderia fazer-lhe um cinzeiro. Então, Nadine coloca novamente seu avental e retoma o trabalho. Ela é cumprimentada pela qualidade deste e quer fazer outra coisa: "É um bebê em seu berço com a mamãe a seu lado". Nadine parece encantada e diz: "Eu virei a esse ateliê até me casar".

Vêm-se, aqui, os movimentos de Nadine, o que ela provoca nos seus pares e a inquietude do AAT que deve encontrar um subterfúgio para evitar a fuga. Essa situação pode ser recuperada no último momento graças à lembrança que a mãe havia deixado ao AAT, enquanto fumante e graças à técnica. Viu-se que a referência ao cinzeiro, objeto que Nadine havia aprendido a fazer alguns meses antes, foi salvadora. Graças ao prazer que ela encontrou na manipulação da argila, Nadine fez uma regressão reparadora no plano afetivo, enquanto em nível técnico, soube utilizar perfeitamente suas competências recentemente adquiridas.

Enquanto o AAT passa por trás de cada criança, ele nota a pobreza expressiva da árvore de Raphael, 9 anos, que lhe faz sinal para olhar mais de perto e, como se estivesse contando um grande segredo só para os dois, Raphael ergue a tampa feita no tronco, depois, mostra uma família de pássaros miniatura que ele teve o cuidado de aninhar em um furo no tronco. Tudo isso permanece invisível aos outros. Em um caso como este, é importan-

te privilegiar o que chamamos de "objeto-história" em relação à técnica. Aqui, a técnica é fraca, o objeto é frágil, o que é significativo em si. O importante para Raphael é que o AAT pode ver essa "mensagem modelada", isto é, seu desejo de família unida, com segurança, livre dos olhares. Não é a realidade vivida por Raphael o mais importante, mas que ele pôde exprimir este desejo na argila.

Para modelar um personagem, Gertrude, 19 anos, dá a este vários movimentos diferentes e, às vezes, até contraditórios. Durante essas duas horas, tem-se a impressão de assistir a uma aula de ginástica. De fato, a estática de seu personagem passou da atitude de pé a ajoelhado para terminar deitado de joelhos dobrados. Diante da decepção de Gertrude constatando os erros técnicos que, apesar de seu desejo, impediram de cozinhar essa estatueta, o AAT interroga-lhe sobre a escolha desse processo. Gertrude é apaixonada por dança e ginástica. Ela só pode antecipar o movimento através de um processo que lhe é mais familiar: os aquecimentos da dança. Ela não pôde romper com o que conhecia para se colocar no que conhecia menos, isto é, o trabalho da argila. Esse trabalho intermediário pode ser considerado como uma passagem da imagem ao símbolo, mas também como atos impulsivos comuns a essa idade na elaboração plástica mais madura.

É difícil traçar a fronteira entre a terapia ocupacional e a arte-terapia. O exemplo a seguir ilustra bem:

Marie-Claude é uma jovem que modela um cinzeiro. No momento da fase da decoração, ela pega um instrumento cortante, enquanto recomendamos a utilização de instrumentos de perfil suave para o trabalho. Ela "decora" o fundo do cinzeiro com cortes profundos e bem finos. Levando em consideração sua atitude habitual frente às ordens e conselhos, o AAT está surpreso com esse deslocamento e faz-lhe observar que os cortes profundos, que não contêm elementos decorativos, fazem encorrer alguns riscos ao cinzeiro: retiram a solidez e, quando da fase de polimento, arriscam obstruir-se devido sua estreiteza, perdendo, portanto, sua razão de ser... Marie-Claude, em prantos, diz: "Hoje, eu não poderia fazer outra coisa, ontem, eu perdi um grande amigo em um acidente de moto".

Esse "corte" na argila, inoportuno ao nível técnico e decorativo, mostramos sua razão de ser profundo, razão de ser que será retomada no diálogo com ela.

O trabalho do AAT joga-se particularmente nessa técnica, em idas e vindas permanentes, exigências necessárias pelo material na observação do que surge na expressão criativa, das "falhas" ou da capacidade de evolução e de compreensão de cada sujeito. As noções de aprendizagem e a capacidade de desenvolver faculdades de antecipação fazem mais, aqui, que na pintura por exemplo, parte integrante desse trabalho. O AAT, ao longo das sessões,

deve estar consciente de que seu olhar e sua escuta devem integrar todos esses dados.

CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS SOBRE A ATIVIDADE DE MODELAGEM

Em um primeiro momento, descreveremos o valor psicológico das atividades realizadas diretamente com as mãos sobre a argila na modelagem; os instrumentos, nesse caso, servem somente para prolongar o gesto manual.

Em relação ao suporte

A argila é um material maleável, sua temperatura e sua flexibilidade são mutantes. Sob a pressão da mão, ela se transforma, respondendo ao gesto de uma maneira imediata e reversível. Aos movimentos do sujeito respondem os efeitos previsíveis da matéria. As crianças podem fazer facilmente uma bola, achatá-la, fazer um "salsichão", cortar, dobrar, colar, reconstituir com gestos bem precisos e bem diferentes. Em relação à pintura, a impressão é mais ligada ao corpo uma vez que não há objeto intermediário. Mesmo no caso da pintura realizada diretamente com as mãos, há dois elementos a serem relacionados: a pintura e o suporte. Em compensação, a argila é o único suporte da manipulação.

Mais que a pintura, a modelagem apela diretamente ao corpo: às sensações transmitidas pela extremidade dos dedos, à modulação da pressão e tensão muscular, à diferenciação profunda dos gestos, ao maior compromisso de toda a postura e da dinâmica do corpo que modela. Paralelamente, a atividade corporal de representação pela modelagem desencadeia mais rapidamente uma resposta emotiva, uma ressonância afetiva mais ligada ao trabalho que a seu resultado. Mas é ao apropriar-se deste que o "eu" é retomado como autor. Logo, desse autor é antes o saber do corpo que é posto em causa na modelagem e sentido como eficaz no bom êxito, ou como culpado no fracasso.

Em relação ao código

Como para a pintura, a modelagem é um processo complexo no qual pode-se resgatar os aspectos seguintes.

Os significantes

A modelagem supõe a construção de elementos materiais diferenciados

obtidos a partir da coordenação entre alguns gestos, em geral, repetidos, e seus resultados bem definidos. Esse momento constitui uma espécie de tagarelice que resulta em uma série de gestos objetivos prontos para receber uma significação. A forma redonda (em bola ou achatada) e a haste são os primeiros significantes modelados.

A construção das unidades significantes supõe uma capacidade de passar pelo *non sens* para chegar a expressão do sentido. Jogar para criar diferenças pelo único prazer de inverter signos, facilita o acesso aos diversos sistemas baseados na articulação, como a linguagem. Essa atividade é interessante de ser proposta no enquadre de tratamentos fonoaudiológicos justamente para observar se os problemas de articulação e de construção com unidades diferenciadas são específicos ou se eles envolvem um sintoma mais amplo.

A representação analítica

A modelagem consiste em uma construção de representações complexas realizadas a partir da combinação desses primeiros elementos, não significativos, mas significantes. Com bolas e hastes pode-se representar um mundo: figuras humanas, o sol, pássaros. Para dar significação a um elemento é preciso colocá-lo em um contexto: a mesma haste será, aqui, um braço, lá, um raio ou uma pata. O sentido objetivado de um gesto plástico é, então, função de uma consigna morfológica cujas relações são: a inclusão, a tangência, a sobreposição, a simetria, as posições relativas, etc.

Encontramos, na modelagem, duas variáveis reais que no desenho são objeto de representação: a variabilidade do eixo de simetria, seguindo os diferentes planos do volume e a consideração das relações de profundidade. Às vezes, o sujeito evita essas dificuldades pela assimilação da modelagem ao desenho, trabalhando quase que em toda largura.

De um ponto de vista genético, a aquisição progressiva das possibilidades plásticas corresponde à evolução da inteligência, em geral. O bebê, frente a um pedaço de argila, exerce todas as ações possíveis: morder, sugar, bater, torcer, esticar, etc. Uma vez inventariadas todas as possibilidades fatuais do material, a criança tende a reter os gestos eficazes capazes de fazer-lhe obter diferenças simples (bolas, massa para alargar, hastes). Essas diferenças serão suficientes para explicar as primeiras representações. Elas são obtidas a partir de uma correspondência simples: por exemplo, um rato é construído a partir de uma bola (corpo), na qual acrescenta-se um rabo (cauda) e, em seguida, pela acumulação de traços (bigodes, orelhas...) cada vez mais específicos.

A análise do objeto a ser representado faz-se progressivamente de maneira a constituir, de um ponto de vista da lógica figurativa, uma "árvore" de traços encaixados. Assim, para modelar um olho, a criança faz um só um buraco. O escolar coloca ao redor do traço, representando a pupila, um

contorno cuja continuidade dará, mais tarde, as pálpebras e, pode ser, uma prolongação, simulando os cílios. O adolescente, ainda, pode diferenciar a pupila da íris para dar conta de um olhar mais que de um olho. A criança utiliza muito pouco as classes, cada classe superior sendo uma condensação de seus constituintes (assim, o buraco significa, no começo, o olho e não a pupila). Os traços de superfície não são por ela considerados como podendo diferenciarse da massa e eles são antes desenhados que modelados, salvo o nariz. As diferenciações médias, como os lábios e as sobrancelhas, são mais tardias. As diferenciações contínuas, como as maçãs do rosto e o queixo, aparecem na puberdade. As articulações são, no começo, diretamente ágeis: a criança faz o braço completo e, depois, o dobra. É preciso esperar a adolescência para encontrar a realização de um cotovelo ou de um joelho elaborado separadamente.

A representação sintética

No sentido restrito, pode-se, realmente, falar de modelagem, quando se obtém a construção de um contínuo pela conversão do processo analítico em processo sintético. No início o sujeito tenta fazer uma composição dos traços a partir de uma análise da realidade. Isso lhe permite encontrar, na representação, o todo reconstituído como adição das partes da coisa em questão. Logo, um rosto, por exemplo, é um contínuo de superfícies onde os traços são religados por zonas que, de fato, não possuem um nome: o trabalho de modelagem entre o nariz e os lábios, entre as bochechas e o queixo fará surgir a pele, isto é, o rosto em sua infinitude.

A imagem de massa corresponde à imagem do objeto total. Enquanto a imagem gráfica constitui a escolha de uma das aparências do objeto representado, a imagem de massa reúne todas as possibilidades que um objeto tem de fazer-se ver. O percurso interiorizado do esquema sensório-motor torna-se, então, um percurso visual em torno do objeto. Mas, nesse percurso, a visão, deslizando sobre a superfície, mesmo se ela descobre as relações de profundidade, não pode, por isso, dar à imagem o peso da massa. A massa não é desenhada: ela é sustentada entre as mãos, ela é sugerida. Quando a imagem do contorno impõe-se, o sujeito trabalha sobre a superfície, quando ele sente a argila, faz emergir a forma da profundidade da massa. As sensações cinestésicas são, nesse caso, tão importantes quanto as sensações visuais. Evidentemente, a participação simultânea das duas sensações é necessária para a construção em volume.

AS ATIVIDADES DE MODELAGEM

A atividade de modelagem poderia ser definida como *aquela de um corpo*

que faz um outro corpo. A necessidade de abraçar um espaço, de tê-lo nas mãos, de fazê-lo virar ou de contorná-lo, real ou virtualmente, revela a prioridade da objetividade que, na representação plana, pode ser esquecida. O corpo reage em uma tarefa de modelagem de uma maneira diferente de quando pinta. O gesto é mais livre, visto que é mais facilmente corrigível, mas a antecipação é mais ambígua. Os gestos são mais discriminados e ligados à força e à resistência. Sendo a marca do gesto menos precisa, a função da imagem não está diretamente ligada à forma, mas à composição das formas e à sobreposição das trajetórias. O organismo participa na atividade de modelagem, sobretudo, enquanto capacidade de discriminação e de controle das sensações cinestésicas, e como possibilidade de automatização de correspondências sensório-motoras organizadas em seqüências, mais ou menos, longas e, mais ou menos, eficazes. A mão complementar tem uma função muito mais ativa que na pintura, função particular que, na maior parte do tempo, consiste em proteger a peça da intervenção mais enérgica da predominante. Às vezes, vêem-se no jogo dessas duas funções as relações maternas e paternas.

O ASPECTO SIMBÓLICO DA MODELAGEM

Os aspectos simbólicos da atividade de modelagem podem ser descritos levando-se em conta os seguintes pontos:

- A significação histórico-antropológica do trabalho da argila

Como já foi dito, a argila é a matéria-prima de todas as civilizações pós-paleolíticas. A cerâmica serviu tanto para conter a alimentação quanto para fabricar as urnas funerárias. Além de sua função objetiva, cada peça de cerâmica oferece um conjunto de relações (formais, de simetria, de proporções) que se torna significativo de uma época ou de um país. O trabalho de modelagem, para um cidadão do século XX, é um trabalho de identificação gestual com seu semelhante ancestral: ele repete gestos que remontam à profundidade dos tempos.

O caráter histórico da modelagem dá ao trabalho da argila um valor especial. Mostrar objetos ou fotos de peças realizadas por comunidades de cultura pré-industrial, antigas ou contemporâneas, permite-nos fazer compreender esse aspecto. Também, é interessante fazer perceber a íntima relação entre as formas e as funções do objeto, de maneira que a escolha da forma possa significar uma função particular: guardar o fogo, conservar os restos mortais, vaziar um líquido, manter a frescura, economizar dinheiro, etc.

- A significação das relações entre a argila e a criatividade no inconsciente coletivo

A argila é amorfa e pode fazer com que se pense nos excrementos.

Seguidamente, ela encarna a contrapartida da forma, a inércia absoluta, o enorme poder do possível. A argila, mais que uma página branca, demanda ser transformada, para adquirir da significação, para deixar de ser o que é enquanto matéria. O desafio de torná-la carne ou pétala é um desafio dos deuses. Na consigna da Gênese bíblica, por exemplo, Deus fez primeiramente a terra e com ela o homem. Na mitologia grega, o insolente desejo de Pigmaleão, mais ou menos, presente em todo pedagogo, também era de modelar uma criatura a sua imagem. Para a maior parte dos mitos, a argila constitui o ponto de partida e o ponto de chegada do corpo enquanto matéria. Logo, no intervalo, a matéria contém a forma, a vida, o espírito.

No trabalho de modelagem, todos os elementos considerados como primários e sagrados pelos antigos intervêm: a argila, a água, o fogo, a ar. No inconsciente mítico, cada um deles é dotado de poderes protetores e adversos; cada um deles representa leis para as quais a desobediência conduz a riscos. Assim, a atividade de modelagem aparece como um lugar privilegiado dos conflitos dramáticos, principalmente, ao que confronta o sujeito aos elementos, aos deuses, a seu destino.

- A significação propriamente subjetiva da modelagem

No ateliê, o trabalho de modelagem começa pela separação em pedaços do "pão de terra". Trata-se, portanto, do pão, de cortar, *de partilhar*. De uma certa maneira, em cada um de nós, esse cenário, apesar de novo, já está inscrito. Através das emoções, das idéias e das palavras que surgem no grupo, cada um poderá encadear o vivido presente às experiências passadas para repeti-las e transformá-las. Em seguida, cada um se coloca em contato com "seu" pedaço de argila; um faz uma bola, o outro enterra seu dedo no meio da massa, um terceiro fragmenta a argila. Um comportamento, acompanhado de sentimento, é um significante que representa o sujeito, dando-lhe uma identificação a "uma maneira de ser".

Do ponto de vista da história pessoal de cada sujeito, encontra-se na modelagem uma vivência que vem de muito longe, que remonta à experiência ativa do bebê, para chegar a conceber o objeto total que, agora, trata de reconstituir. É necessário um momento bastante longo diante da argila para *recuperar o estado arcaico no qual se manipula e resulta o objeto, visto que anos de conceitualização se acumularam sobre as experiências precoces*. Assim, é preciso um longo momento para ser de novo um objeto amorfo, já que o bebê encontra-se frente ao objeto como frente a uma forma amorfa, na qual ele deve encontrar diferenças. Na atividade de modelagem, o processo será inverso. Pode ser que o sujeito modele a forma desse objeto que um dia ele descobriu: pano, boneco de borracha, sino, urso. Mas, rapidamente, a racionalização leva-o a encontrar algum motivo mais conceitual que, entretanto, encerra o objeto de transição.

- A significação que o sujeito coloca em processo

O sujeito, frente à argila, está justamente em busca de um "sujeito", o motivo de seu objeto. Há duas maneiras de interpretar a escolha de um "sujeito", ou fazendo uma interrogação sobre a significação que ele pode ter, levando em consideração sua forma, seu conteúdo, sua expressão, etc, ou pensando na significação "escondida," no nome da coisa representada. Assim, a coruja pode representar a sabedoria da filosofia ou qualquer coisa de estranho; a vaca pode representar o leite reparador ou uma pessoa que nos quer mal. O que nos interessa é o processo de transformação das idéias pela transformação da matéria, a idéia do objeto encontrado, e, certamente, a estratégia utilizada para fazê-lo aparecer.

De tal modo, não há diferença entre uma representação dita "livre" e uma representação orientada por um tema dado, a subjetividade filtra-se sempre pelas fendas das convenções.

Seja, por exemplo, um tema tão banal como um animal: primeiramente, há a escolha da espécie, o que denota um nome e uma definição dos caracteres conceituais (doméstico, selvagem, perigoso, astucioso, lento, etc.) e formais (proporção e simetria). A seguir, há a escolha da aparência de apresentação (deitado, adormecido, alerta, rastejando, etc.) em contradição ou de acordo com os caracteres atribuídos ao animal. Enfim, assistimos às transformações sucessivas pelas quais um tigre pode tornar-se um gato, um cavalo, uma vaca. O importante, como H. Moore diz em uma palestra (Roditi, 1987), é que a escultura dá ares de conter em si sua própria energia orgânica, de ter tido um nascimento orgânico.

PATOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO NA MODELAGEM

A utilização da argila permite fazer com que o sujeito tome consciência de um conjunto de comportamentos e de sentimentos reativos às propriedades do material. O trabalho sobre este vivido e as associações que emergem tanto nas representações quanto no discurso o devolve, seguidamente, às experiências arcaicas fixadas às significações subjetivas ligadas a certas condições do processo em modelagem: a retroação, a participação da força muscular, a diferenciação entre análise e síntese...

Em geral, o paciente projeta sobre o corpo modelado seu próprio corpo fragmentado, imaginário, descontínuo, desequilibrado. Na pintura, os modelos iconográficos convencionais são mais freqüentes. Na escultura, a proteção por estereótipos aprendidos é mais difícil. Em compensação, a bricolagem cumulativa é mais fácil de ser realizada na argila. Assim, o paciente trabalha, pouco a pouco, sem se fixar a um projeto estável, nem de um ponto de vista temático, nem de um ponto de vista de busca representativa. Para que sua ação torne-se uma experiência proveitosa e subjetivável,

às vezes, é preciso que o terapeuta sustente do exterior o projeto e as leis que lhe dão uma coerência.

Não somente a situação global é significativa, mas também, cada um dos gestos a serem realizados constitui um significante que pode fazer emergir uma representação tema, agressiva ou obscena com reações e sentimentos respectivos. Às vezes, são as contradições que nos fazem aproximar do desejo inconsciente, tais como a raiva do gesto ou o ritmo paroxístico de toques provocados subitamente na atividade de um paciente depressivo, até mesmo astênico. Sobre o plano próprio da significação simbólica, as tarefas propostas (consigna livre ou proposta — fazer um recipiente, um objeto de decoração ou uma escultura) permitem ao sujeito esclarecer suas posições frente aos diferentes eixos: útil/supérfluo, fechamento/abertura, animal/humano.

Nos pacientes mais comprometidos, particularmente nos autistas, a argila pode despertar seja pulsões orais, ligadas ao olfato, seja a compulsão gestual (pressionar, fragmentar, estender) sem controle ocular, reações que se gostaria de qualificar como agressivas ou destrutivas, mas que são, mais seguidamente, pré-simbólicas.

O poder de transformação da matéria inerte, assim como o contato direto com suas propriedades sensíveis podem despertar temores nos fóbicos e ansiosos. Eles têm necessidade de um certo tempo para começar a tocar ou dar forma à argila. A intervenção da palavra, enquanto aspecto tranquilizador, é muito importante para fazer com que esses pacientes tenham uma atividade que lhes dê muitas satisfações com o tempo.

As predisposições paranóicas podem fazer com que surjam fantasmáticas ambivalentes, do tipo persecutório anímico (acreditar ser capaz de dar a vida ao objeto ou de fazer uma criação perfeita) ou do tipo perseguidor animista (acreditar estar possuído pelo objeto). Para o terapeuta, a questão é manter essas fantasmáticas enquanto tais, isto é, anódinos na realidade. Em todo caso, os sentimentos de estranheza frente às transformações da matéria perturbam o processo de apropriação da obra e produzem um efeito psicótico, de separação entre o autor e a produção.

Nos quadros histéricos, os sentimentos ligados à criatividade podem-se transformar em sentimentos de desprazer com o material ou em dificuldade de passar da manipulação à configuração muito sexualizada. A reação é bem diferente daquela dos fóbicos, mais centrada sobre o objeto que sobre os efeitos corporais que ele provoca. O neurótico do tipo obsessivo, geralmente, muito atraído pelo trabalho na argila, reage seguidamente com violência às transformações imprevistas do material, enquanto ele é moldável e com ansiedade frente a sua fixação pela secagem. Entretanto, a possibilidade de simbolização feita como um ponto entre as sensações (táteis, motoras), os sentimentos (euforia, ansiedade, medo, raiva, inibição) e as representações já se constitui um percurso terapêutico.

Observações do sujeito que está modelando

Para cada etapa do trabalho de modelagem com fim terapêutico corresponde um conjunto de observações que nos ajudam a conhecer melhor o sujeito.

- Na etapa de introdução, é interessante constatar a capacidade de identificação grupal, o interesse e a emoção frente à significação da atividade e a participação na divisão da argila.
- Em relação ao primeiro contato com a argila, é importante notar a verbalização das sensações, o controle dos gestos, a capacidade de jogo e de aprendizagem espontânea e dirigida, a sensibilidade tátil e cinestésica das transformações do material. O trabalho de intentar nos dá a ocasião de perceber o proveito que o sujeito tira da experiência, o prazer experimentado pelo puro exercício e o investimento da busca das formas.
- A realização da cerâmica é uma fonte de informações, principalmente sobre: a adequação sensório-motora, o controle visual dos movimentos, o respeito ao material, a antecipação dos riscos, a concepção do objeto total, o respeito à simetria e às proporções, os ritmos de concentração, a capacidade de mudanças, a orientação do movimento, o prazer de tocar, de realizar, de procurar, a atenção à funcionalidade do objeto, a aceitação da lei de secagem. Em comparação, o trabalho na placa permite medir melhor a capacidade de adequação técnica do sujeito e a disciplina na seqüência de construção. A maneira de colocar os problemas técnicos é reveladora de maneira mais geral, para o sujeito, de comunicar, de demandar ajuda, de aceitar o conhecimento do outro, ao mesmo tempo, que suas próprias faltas.
- No processo de criatividade de uma peça modelada, observarm-se o tempo da escolha; o investimento prioritário (dramático, estético, intelectual, decorativo), a dinâmica projetiva onde se realiza a conjunção da idéia temática e a idéia plástica; a evolução do processo de construção (multiplicidade das tentativas, possibilidade de autocritica de aceitação não submetidas à crítica). É interessante fazer comparações com a atividade anterior, mais artesanal: observação da disponibilidade do corpo (tônus, repouso, postura, economia de movimentos) e das mãos (utilização de cada dedo, preensão dos instrumentos), assim como as verbalizações expressadas em relação à dinâmica do grupo e às experiências vividas no próprio trabalho. Notar os momentos de conflito: no esboço, nas proporções, na solidez da peça. No trabalho coletivo, as possibilidades de solidariedade, de participação, de transação, assim como

os conflitos correspondentes, são mais facilmente observáveis. Durante todo o processo criativo, fala-se da capacidade representativa e simbólica, referências culturais e individuais, reconhecimento do código significante (emblemas de diferenciação sexual, de idade, de condição social...)

- Às vezes, para o polimento, é preciso "desdramatizar" a possibilidade de quebra (momento importante para alguns doentes, da mesma maneira quando se trata de cavar um personagem, para fazê-lo mais leve, menos frágil no momento do cozimento) e sempre registrar seu impacto. É preciso levar em conta, aqui, a capacidade de concentração, o investimento da "tarefa mecânica" da conclusão e do proveito a ser tirado da experiência para a próxima produção. O momento da decoração por substâncias terrosas também é rico em consequências: podem-se observar a adequação da decoração em relação à peça, as relações entre fundo e forma, o investimento do "adorno". Aqui, os conflitos estão relacionados com as transformações da sedução.
- Enfim, o baixo relevo permite a observação da representação do espaço por planos sobrepostos e sinais escolhidos. Muitas confusões indicam um funcionamento imaginário desordenado: incompreensão da consigna, confusão fundo /relevo, confusão horizontal e vertical, má síntese.

É interessante poder decifrar os valores metafóricos da projeção nessa técnica: o que pode significar o primeiro plano, a ocultação dos objetos, a marca do horizonte, a escavação, a adjunção... Quanto a diferença entre a tentativa, às vezes impossível, e o resultado, ela é, freqüentemente, a manifestação de problemas de adaptação entre a subjetividade e a objetividade, as reações de cada sujeito frente a essa diferença, também, são uma ilustração da solidariedade do sujeito com seu próprio inconsciente.

7

As Marionetes



*Avec tes jambes molles
Tu vas te fiche à bas
Patatras!
Il se ramassa, Il se ramassa
Et joyeux s'en alla,
Sur l'air du tra. Sur l'air du tra
Sur l'air du tra la la. **

Extraído do livro de Marcel Temporal (1942)¹.

O ancestral da marionete é o jogo mascarado do feiticeiro. Na maior parte das civilizações, a marionete fez sua iniciação nas cerimônias religiosas como auxiliar do poder sacerdotal. Ela remonta ao Egito na mais alta antiguidade. Os primeiros traços foram encontrados na China e datam do século X a.C. Na Índia acreditou-se por muito tempo que a marionete era uma divindade enviada à Terra para instruir o homem. Foi graças à marionete que o tabu da representação humana foi contornado. Assim seria, também, na Tunísia no século XIV, durante o período de Ramadan no qual os comediantes não podiam mostrar-se no teatro, enquanto o espetáculo de marionetes era permitido. Mais tarde, e principalmente na Europa, a marionete tornou-se espetácu-

* Com tuas pernas moles
Tu vais te fixar embaixo
Patatrá!
Ele se amontoa, Ele se amontoa
E alegre se vai,
Sobre o ar do trá, Sobre o ar do trá
Sobre o ar do trá lá lá.

lo popular. Às vezes, permitindo passar mensagens ideo-sociológicas de uma maneira mais fácil que pelo jogo direto dos atores.

Após ter sido relegada durante um certo tempo, sobretudo, na França onde, com exceção de Guignol Lyonnais no século anterior, ela era dirigida exclusivamente para as crianças, a marionete reencontra, atualmente, o lugar que ela merece. Como prova disso, daremos somente o exemplo dos numerosos festivais nacionais e internacionais que suscitam mais e mais o interesse por essa atividade.

Tanto na psicanálise quanto na arte-terapia, sobretudo com as crianças, a marionete é um campo de experiências muito rico que interessa mais e mais aos assistentes por tudo aquilo que ela produz: criação plástica da marionete, decorações e acessórios, invenções de cenários, realizações grupais, utilização da palavra na própria criação, implicação do corpo de uma forma mais direta que nas outras técnicas.

TÉCNICAS DE MARIONETES

Escolha das técnicas

Para escolher uma técnica, um certo número de parâmetros deve ser estudado em função do enquadre, do projeto e da população que lhe concerne. De fato, a marionete é utilizável para vários níveis e, mais que em qualquer outra técnica, é indispensável definir claramente um projeto. A intenção de dar uma representação não deve, em nenhum momento, fazer com que se perca de vista o fim terapêutico. A fim de tornar essas noções mais claras, parece-nos importante enquadrar as diferentes aplicações da marionete.

Se o objetivo principal do projeto é a "representação dramática" dada por um grupo a um outro grupo, como no enquadre de uma colônia de férias ou de uma classe, então, o animador se preocupa sobretudo com o impacto das marionetes e do cenário sobre o público. Suas intervenções são quase que exclusivamente orientadas para uma assistência, na eficácia do grupo: facilita a emergência e a configuração das idéias.

A atitude do psicoterapeuta adapta-se de diferentes maneiras, em um enquadre clínico, quando utiliza a marionete com o grupo. Esse pode ser levado (principalmente, com crianças psicóticas) a utilizar marionetes pré-fabricadas com o objetivo de fazer emergir a fantasmática e permitir uma comunicação, seja com o terapeuta, seja entre várias crianças sem nenhum projeto de configuração espetacular. Esse modo de expressão pode ser o objeto de interpretações da parte do terapeuta frente à criança.

Em um ateliê plástico com fins psicoterapêuticos, o projeto situa-se em uma área intermediária entre o espetáculo e a terapia. Isto quer dizer que o projeto de espetáculo faz parte da situação da cura, porque permite uma

estimulação do questionamento de cada participante, em três níveis significativos:

- aquele da fabricação do personagem;
- aquele de sua participação no cenário;
- aquele de encontrar os meios de fazer-se compreender em uma encenação;
- aquele do espetáculo (pressupondo a capacidade de memorização do trabalho precedente, uma capacidade de improvisação para recuperar situações não previstas, uma relativa apropriação de suas emoções que lhe permita "jogar" diante do público).

De acordo com os marionetistas Bill Baird e Marcel Temporal (1942), é necessário, desde a primeira fase de fabricação de uma marionete, antecipar que esta será manipulada diante dos espectadores com os companheiros e não de uma maneira intimista como uma boneca. Essa reflexão suscita com que se faça a escolha de técnicas bem adaptadas à população do ateliê e como já vimos, ao projeto que foi fixado.

As técnicas de fabricação

- *A marionete plana* (articulada ou não, furada ou não, tal como as marionetes javanesas ou chinesas, de preferência utilizadas no teatro de sombras).
- *A marionete de fantoches* (de luva) cuja cabeça pode ser de diferentes materiais.
- *O fantoche de vara* (cuja cabeça pode ser de diferentes materiais).
- *A marionete habitável* e, como seu nome indica, "habitada" por um ou mais marionetistas. Ela se diferencia pelo disfarce de um ator mascarado naquilo que ela existe enquanto objeto completo a ser animado. Esse objeto não corresponde, necessariamente, às medidas do ator e a cabeça da marionete nem sempre corresponde a dele. Seguidamente, é utilizada para criar diferenças de escalas entre os personagens.

Ela pôde ser experimentada em nosso ateliê de maneira excepcional: as crianças haviam inventado um cenário cujos personagens eram compreendidos por uma parte "humanos" e de outra parte "uma mãe e uma criança dinossauros". Para resolver o problema colocado pela diferença de escala entre os personagens, várias soluções haviam sido propostas. Uma delas era de dobrar o tamanho da cabeça da "marionetes-dinossauros"...mas como essas marionetes bem grandes seriam manipuladas e, sobretudo, como diferenciar o tamanho da mãe e da criança em uma escala proporcional? Uma outra proposição foi de apresentar somente o pé de cada dinossauro, deixan-

do para o público o cuidado de reestabelecer o "objeto total", mostrando só uma parte dele. Notamos que essa proposição provocou a revolta das duas crianças "marionetes-dinossauros". Em compensação, a solução de diferenciar os dois tipos de representação, tanto no espaço quanto na própria técnica de animação e de fabricação, permitiu encontrar um consenso grupal. Os "humanos" foram manipulados atrás do painel, enquanto os dinossauros foram animados do interior, em "marionetes habitáveis" na frente do painel, o que não impediu as trocas entre "humanos" e "dinossauros". Aqui, as duas "crianças-dinossauros" haviam preparado suficientemente bem seu corpo e sua maturidade afetiva que lhes permitiam tomar a distância necessária em relação a sua "dupla-marionete", o que possibilitou a tentativa dessa experiência.

- A fabricação da *marionete a fios* (títere) de tamanho natural, experimentada com pré-adolescentes, suscitou grandes entusiasmos, mas as dificuldades de fabricação e de manipulação fizeram com que essa atividade não passasse de um procedimento excepcional. Preconizamos abordá-la somente quando a maturidade e a homogeneidade de um grupo é suficiente.
- O *bunraku*,* marionete cuja animação necessita da colaboração de vários marionetistas e que tanto a cobertura como o peso são importantes.

Como salienta A. Gillés em sua tese muito interessante sobre as marionetes (1981), cada uma das técnicas citadas seria portadora de uma significação simbólica específica. Segundo ela, a *marionete de fantoche* enquanto "objeto que deve ser penetrado para penetrar o espaço e tornar-se fálico" seria propício para favorecer a identificação ao símbolo sexual ambivalente; a *marionete de vara* autorizaria a ilusão de não-diferenciação sexual. Contudo, sua posição "ereta" conotaria uma sexualidade masculina; a *marionete habitável* colocaria o problema de uma diferenciação mais difícil de estabelecer-se que com as precedentes; a *marionete de fios*, e mais ainda o *bunraku* seriam símbolos de "paternidade ideal".

Após várias experiências, optamos por :

- marionete plana,
- o fantoche de vara,
- marionete de fantoches

* N. do R.T. Bunraku: boneco de origem do teatro japonês onde não existe a preocupação em esconder o manipulador (século XVIII, XIX).

Essas técnicas não se diferenciam somente do ponto de vista da fabricação, mas também pelo processo global do trabalho. Em nosso ateliê, com a marionete plana, parte-se de uma história lida, com a marionete de vara elabora-se um cenário a partir dos personagens já fabricados, levando em conta as dificuldades de realização e de ambigüidade própria à fabricação dos fantoches de varas em papelão. Quanto a marionete de fantoches, é abordada de qualquer uma dessas maneiras.

A MARIONETE PLANA

Essa técnica tem a vantagem de poder se adaptar às possibilidades das crianças bem pequenas (desde os 5 anos) e/ou das crianças com dificuldades, assim como às maiores, até mesmo adultos. Essas marionetes podem ser fabricadas de uma maneira muito simples ou muito elaboradas. As seqüências podem variar de uma a três sessões, de 2 horas, incluindo a leitura de uma história, a fabricação dos personagens-marionetes, e, enfim, o jogo dramático. A variabilidade do tempo requerido está relacionada com o nível de elaboração da marionete (do simples papelão leve recortado com tesoura) e colorido; ao papelão espesso ("placa de isopor" -5mm espessura para ser cortado com estilete) revestido com materiais diversos com criação de articulações.

Escolha da história

Para prever as flutuações do número de participantes durante as sessões consagradas a essa atividade, é importante que se escolha uma história cujo número de atores possa ser aumentado ou diminuído, sem, por isso, alterar o sentido geral.

Mesmo se o projeto comporta um espetáculo, evitamos escolher um texto teatral propriamente dito, cujo risco é de que a memorização desse texto faça com que a espontaneidade de improvisação se perca. Contudo, o texto escolhido comporta elementos de diálogo que servem para provocá-la. A trama da história deve ser curta, concisa, linear e comportar ações e situações que se repetem de uma maneira rítmica. Quando do jogo dramático, o ritmo, semelhante àquele das historinhas cantadas, quando suficientemente colocado em evidência pelo contista, torna-se fonte de prazer para as crianças.

A complexidade da trama, as noções abordadas e o vocabulário utilizado devem ser escolhidos de uma maneira adequada à capacidade de compreensão do grupo. Quando os grupos são de idades heterogêneas, também, tenta-se fazer uma estimativa dos interesses e dos conflitos próprios para apaixoná-los.

Mesmo se a história é imposta, os participantes têm a possibilidade de modificá-la de acordo com sua vontade. A palavra de ordem deve convidar a

escutar, para tentar descobrir os personagens, as relações entre eles, o conflito, o argumento e o desenlace. Os participantes devem chegar a definir qual é o problema fundamental, seu desenlace, se o final lhe convém ou se eles gostariam de modificá-lo.

Leva-se em conta a atitude de cada participante (modalidade de escuta e de reação) durante e após a leitura. A diferença entre o texto lido e a realização permite descobrir os aspectos reprimidos e a forma de representação suplente.

Escolha dos personagens

Uma vez lida a história, trata-se de fazer o inventário dos personagens e convidar cada participante a escolher aquele que ele gostaria de fabricar e jogar. É freqüente acontecer de vários participantes desejarem realizar o mesmo. Entretanto, ficamos sempre surpresos com a facilidade das "negociações". O que facilita essas negociações é a intervenção indispensável do AAT, que faz precisar a característica e o papel do personagem, o aspecto que ele deveria ter, o que ele deveria poder fazer... Essa intervenção, geralmente, é suficiente para esclarecer a questão das escolhas.

Construção dos personagens

É importante levar os participantes a descobrirem que os personagens são interdependentes, em primeiro lugar, pelo tamanho: por exemplo, um anão herói do conto não pode ser maior que o gigante. Em um trabalho individual, uma criança que desenhasse um anão maior que um gigante significaria pelo tamanho uma propriedade diferente do próprio tamanho — a astúcia por exemplo —, mas, em um trabalho grupal, cada criança deve levar em conta uma certa objetividade ou *código comum* para que a mensagem possa ser partilhada.

Em segundo lugar, é preciso ficar claro o fato de que a marionete plana só pode ser vista de frente, isto quer dizer que, fabricada de perfil, sua orientação é fixa, ela só poderá comunicar-se com os companheiros no sentido oposto ou de frente. Imaginemos, por exemplo, animais executados de perfil e que dialogam frente a frente. No momento de sua saída de cena, um deles deverá caminhar de costas. Portanto, a orientação da marionete é escolhida em função da cena de encontro que ela privilegia.

Esboço

Pede-se o esboço de uma silhueta a lápis, incluindo somente poucos detalhes. Em seguida, examina-se com cada um e, depois, com o grupo, se o projeto é aceitável e realizável.

Notamos que essa etapa permite ver que a noção de superfície, ainda, não foi adquirida por todos. É a ocasião de fazer compreender que uma linha (exprimindo braços ou pernas) não é uma superfície possível de ser recortada. Ao recortar o primeiro esboço em papel e olhando os trabalhos das crianças mais avançadas, a compreensão dessa noção de superfície será facilitada.

É nesse momento que as transações entre os participantes são as mais difíceis. A possibilidade de fazer com que o grupo aceite seu modo de expressão "original" não é sempre evidente.

Damos o exemplo de Pierre-Marie. Ele exprime o "rei", representando um trono sustentado por uma coroa. Esse tipo de representação conceitual evocou em nós representações cretenses, de época arcaica, onde o duplo machado que serve para o sacrifício do touro basta para representar esse animal.

As crianças que trabalham no grupo de Pierre-Marie não podiam vislumbrar que rainha e sujeitos se dirigissem a um trono, mesmo coroado! Então, era de nossa incumbência sugerir a essa criança um modo de representação menos arcaica e, sobretudo, mais humana, visto que, de fato, Pierre-Marie havia "coisificado" o personagem, o que provocava angústia e desprezo em seus colegas. Auxiliado por um estagiário, ele pôde passar à elaboração de um "personagem real" que ele quis "grande e forte". Questionado sobre a maneira na qual ele mostraria estas qualidades, Pierre-Marie responde "com uma coroa e uma gravata".

Recorte

Quando se adota o esboço, o sujeito o transcreve no papelão que pode ser do mesmo tamanho ou aumentado. No primeiro caso, ele pode reproduzir o esboço, decalcando-o ou dele se servindo como padrão, recortando-o. Esse último procedimento permite uma melhor adaptação da silhueta, pela confrontação das dificuldades próprias ao recorte. Geralmente, o sujeito tem tendência em simplificar seu projeto quando dessa etapa, o que é muito bom uma vez que recortar o papelão é ainda mais difícil que o papel.

Em compensação, para aumentar o projeto, a maior parte efetua transformações. O AAT deve cuidar para que elas se façam em um sentido de melhoramento e não de perda dos traços significantes.

Uma das dificuldades quando do recorte é que o sujeito perde de vista sua intenção e coloca-se em um trabalho especificamente manual. Nesse momento, é preciso ser capaz de hierarquizar os traços do desenho. Somente, os traços que constituem a silhueta devem ser cortados e, sobretudo, não aqueles que separam dois elementos da vestimenta, por exemplo. Para evitar muitos incidentes desagradáveis, o AAT antecipa as dificuldades que o fabricante arrisca encontrar. Ele lhe propõe traçar a giz ou com pincéis-atômicos coloridos o contorno da silhueta a ser recortada. Para alguns sujeitos, o AAT deve-se encarregar ele mesmo dessa tarefa.

Contrariamente a atitude que temos, às vezes, em outras técnicas, procuramos, aqui, prevenir o fracasso. A perda inesperada, e que, seguidamente, arrisca ser repetitiva, de uma cabeça, de braços, de pernas, etc., parece-nos não fazer parte dos "fracassos construtivos". Geralmente, esses fracassos não são devido a um lapso, mas mais a uma dificuldade de antecipação.

É desejável escolher a espessura do papelão em função da capacidade manual do sujeito: tanto às crianças pequenas quanto aos adultos com dificuldades propõe-se o Bristol (250gr), que se recorta com tesoura. Aos maiores oferece-se o "papelão-pluma (5 mm de espessura), que se recorta com um estilete (figura 7/1).

As articulações

As articulações só são compreensíveis, ao nível da fabricação, a partir de 10 anos de idade, aproximadamente. O AAT pode mostrar alguns exemplos simples de articulação ou de objetos móveis. É útil realizar tentativas de articulações: essas se fazem pela sobreposição de duas superfícies religadas entre elas por um "grampo de duas pontas". Para articular um braço, por exemplo, é importante que o sujeito possa dizer onde se situa a articulação, em qual sentido ela deve se mexer e em qual lugar ela será mais eficaz.

Cada uma das secções do corpo articulado deve ser recortada (em um papelão fino, mas rígido) e revestida de tecidos, tendo o cuidado de observar as regras de colagem. Uma má execução dessa fase poderia comprometer a mobilidade da articulação. A parte articulada é animada por uma viga fina de madeira ou manipulada bem atrás por um barbante. As marionetes são grampeadas sobre uma vara de um ou dois centímetros de largura. Não é necessário que o grampeamento se faça sobre toda a altura, pois uma certa flexibilidade do papelão dá vida ao personagem.

É preciso prever a fabricação da articulação desde o início. Seria prejudicial sugerir ao fabricante criar uma articulação quando a confecção da marionete já está avançada. Isto se trataria de uma violência feita à representação do personagem já elaborado, e não de uma elaboração mais avançada do personagem.

Gabriel é um menino de 7 anos, muito angustiado. O cavalo que ele realiza é objeto de cuidados atentos: essa realização marca uma etapa na capacidade de concentração desse menino. O AAT sugere-lhe articular a cabeça para, também, acrescentar expressão ao cavalo. É nesse preciso momento que a angústia, novamente, toma conta de Gabriel, pois, para realizar essa articulação, é necessário cortar a cabeça já revestida de pelica e substituí-la pela outra, com um pescoço suscetível de sobrepor-se ao primeiro que permanece a continuação do corpo.



fig. 1

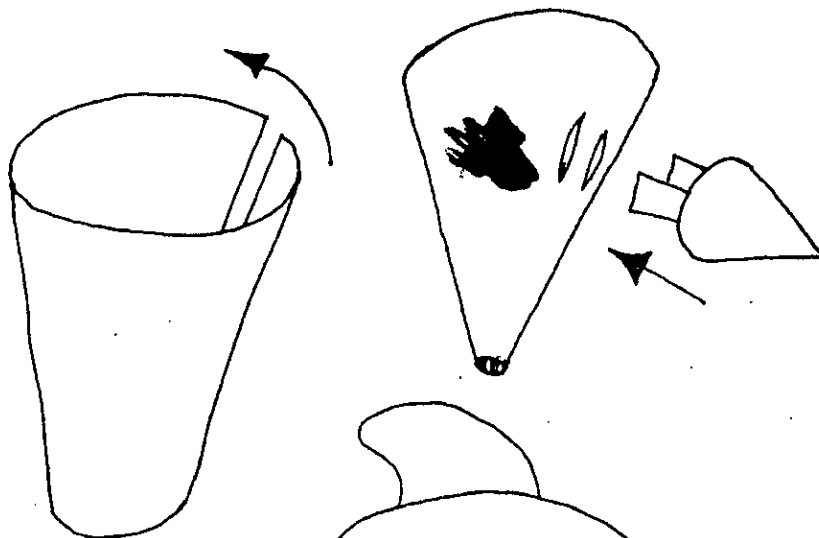
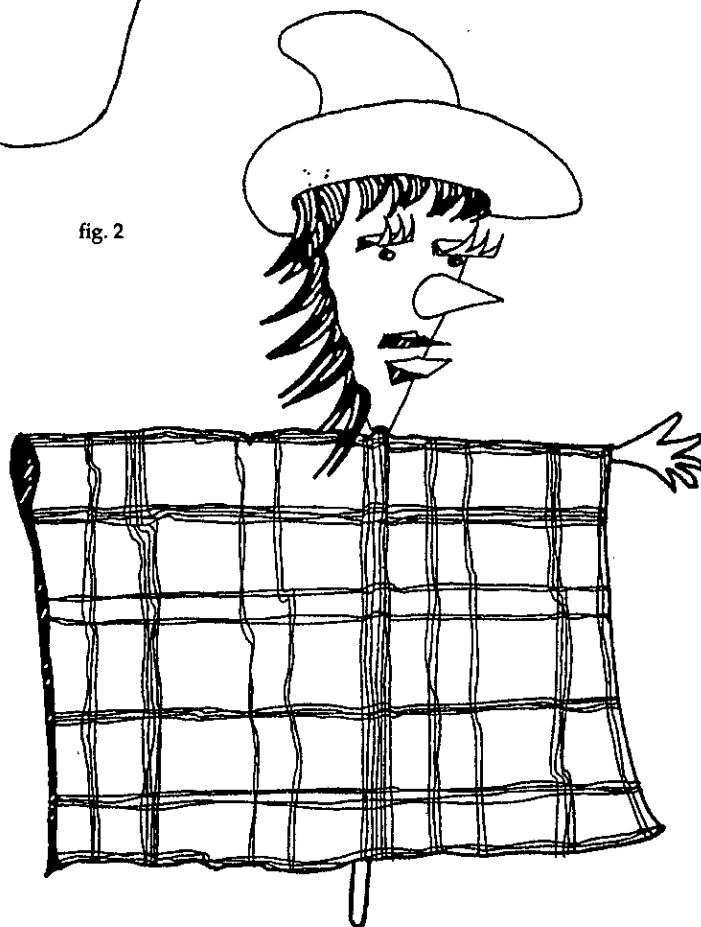


fig. 2



Pierre-Marie é um exemplo flagrante da íntima correlação entre os níveis representativos e os níveis simbólicos.

Pierre-Marie pergunta ao AAT: "ajude-me a recortar as pernas". Elas estão separadas por uma linha vertical e não por um espaço a ser recortado, o que leva a dizer que, feito o recorte, e posteriormente as pernas com calça revestidas de tecido, o recorte passará despercebido.

A "dificuldade de compreensão" da relação diferencia as pernas/corte entre as pernas explica-se pelo fato de que essa criança havia sofrido duas intervenções por uma fimose. O resultado do diálogo com ele permitiu fazer uma relação entre a representação e a reivindicação da virilidade.

Revestimento da silhueta

Uma vez recortada a silhueta, ela é recoberta de tecidos e outros materiais..

A figura

Quando se trata de representação de personagem, recomenda-se proceder de acordo com uma ordem lógica: todos os elementos que representam a pele nua (rosto, mãos, etc.) são feitos em primeiro lugar, as partes vestimentárias parcialmente encobertas são executadas antes das vestimentas de baixo, de maneira a não ter que justapor com precisão dois tecidos. Os rostos podem ser recobertos de tecido, como as outras partes do corpo, quanto coloridos. Os traços do rosto ou são desenhados, ou traçados colando-se diferentes materiais.

Corpo e vestuário

A seguir, passa-se para o vestuário. Os meios colocados à disposição são voluntariamente limitados. Para executar esse vestuário, a consigna convida a cortar os tecidos que excedem largamente a silhueta, para que seja possível colá-los no seu lado inverso, para evitar que apareça todo traço de cola sobre o lado direito. Por último, colam-se os acessórios. Podem-se criar efeitos de estofamento, de prega, de leveza, etc. E essa marionete, dita "plana", toma vida.

Então, ter-se-á a ocasião de observar nessa realização a adequação aos recursos, a perseverança no fim significativo do personagem, a escolha dos traços simbólicos, a eventual fixação do personagem em uma cena pontual, a capacidade de antecipação das possibilidades de jogo dos personagens, a capacidade de aproveitar o acaso, a habilidade manual assim como a utilização de meios de

sedução: relevos, brilho, cores, a falta de simetria, a estranheza, o grotesco, a inquietude, a busca da beleza, a estilização, as relações com as convenções.

Representação

Levando-se em consideração que somente uma superfície é mostrada aos espectadores, todos os deslocamentos fazem-se frente a eles. Os personagens não podem passar da visão de frente para a de perfil — uma vez que eles não têm espessura — e, muito menos, para a posição de costas (salvo, nos raros casos onde as costas foram feitas, desde a fabricação, para serem mostradas). Eles, também, não podem caminhar “para trás”. Quando do jogo dramático, muitas pessoas não podem-se separar da visão de frente de sua marionete e, então, são levadas a jogarem de costas para o público.

Ainda que durante toda a fabricação o AAT tenha cuidado de mostrar como essas marionetes devem ser animadas, a surpresa é sempre grande no momento da primeira experiência. O inesperado de não poder mover esses objetos em um espaço habitual é compartilhado por todos os sujeitos. Por sua vez, cada um é, de um lado espectador e de outro mostrador de marionetes, o que facilita a compreensão da limitação dos movimentos e a aceitação da frustração que ela provoca.

Torna-se indispensável, levando-se em conta os poucos movimentos autorizados com essa marionete, diferenciar muito as vozes e os tipos de linguagem. De fato, quando se imagina vários personagens em cena, muito pouca mobilidade, é preciso que aquele que fala possa ser logo identificado. Essa personalização, freqüentemente, difícil de ser marcada somente com a voz, pode, às vezes, encontrar um apoio com um instrumento de música: flauta, tamborim, xilofone, etc.

Nessa fase do processo, observam-se os elementos seguintes:

- A adequação da voz ao personagem escolhido. Se, ao contrário, o sujeito fez uma escolha que não pode assumir, a interpretação que o AAT fará poderá ser bem útil à compreensão do sujeito.

Tomemos o exemplo de Aude: ela escolhe fazer um ogro e conserva sua voz de menina doce e tímida. Quando seus colegas assinalam ela responde: “Vou trocar de papel. Eu sou como meu pai, não posso gritar”.

- A capacidade de simular os sentimentos pela expressão de comportamentos e de verbalizações próprias ao personagem da história (utilização de significantes) ou, ao contrário, sua transformação em relação a história lida.
- As atitudes reacionais (significantes das relações entre os personagens).

- A capacidade de suportar as frustrações, adaptando-se ao espaço de jogo deixado pelos outros, ao tempo de palavra adequada.
- O vivido do conflito (relação a lei, ao destino).
- As modalidades de realizar o argumento (maneira de dar a réplica aos outros; reação de defesa, resistência, racionalização pelas transformações explícitas ou inconscientes do texto).

O FANTOCHE DE VARA

É uma marionete cuja cabeça é sustentada por um bastão. Garrabé salientava, já em 1976, o interesse dessa técnica "em relação com a imagem do corpo dos manipuladores que as utilizam". Existem muitos processos de fabricação da cabeça. No ateliê, nós, geralmente, utilizamos o papelão ou o papel *mâché* sobre suporte de garrafa de plástico. Também, para o corpo, existem vários tipos de estruturas que permitem animações sensivelmente diferentes. O bastão que suporta a cabeça é mantido pela mão não dominante, permitindo a outra mão de fazer uma animação fina da "mão da marionete". Assim, uma mão em papelão ou em papel *mâché*, "livre", movimentase, somente, pelos deslocamentos do fantoche de vara, enquanto o marionetista anima com seus próprios dedos a mão predominante. Ele, também, pode animar a segunda mão do fantoche de vara por intermédio de um outro bastão.

Se a ocasião se apresenta, pode-se prever para a marcação dos ombros um bastão pregado no ângulo direito sobre aquele que suporta a cabeça. Desse bastão horizontal, podem-se fazer partir outros segmentos de madeira ligados entre si por ganchos metálicos que permitem significar todas as articulações que se desejarem (ombros, cotovelos, pulsos, etc).

Para a representação de animais "não-humanizados" cujo corpo deve ser visto de perfil, pode-se ativar o fantoche de vara com dois bastões (um portador da cabeça e o outro do lombo do animal), o que dá uma grande flexibilidade de animação e permite divertidos jogos de cenas.

Fabricação da cabeça em papelão

Exercícios preparatórios facilitam a colocação de superfícies planas e a imbricação dos volumes, uns nos outros (figura 7/2). Uma parte dessa preparação pode ser feita quando da fabricação de uma máscara em papelão (reportar-se ao Capítulo "Técnicas", parágrafo "Máscaras").

Começa-se sempre dando a forma geral da cabeça (cilindro, cone, etc) que se tentará não aplinar, fazendo as reuniões de diferentes elementos. A cabeça deve ser sólida e capaz de suportar choques durante sua animação. Para não atrapalhar as junções no interior da cabeça, o fechamento da altura

do crânio ou o encolhimento da base são feitos por último. Para fechar a altura, grampeiam-se, solidamente, dois pedaços de papelão sobre as bordas internas da cabeça consolidadas por um grampeamento em sua intersecção. Esses pedaços servem de estrutura destinados a serem recobertos de tecidos, lã, papelão, papel, etc. Ter-se-á cuidado de acentuar o "arqueamento" da cabeça, que sendo vista de baixo, sofrerá uma deformação ótica.

Também, é preciso cuidar para que o interior da cabeça do fantoche de vara não seja visível de nenhum lado, nem mesmo do alto do crânio para aumentar a "credibilidade dramática". Propõe-se aos participantes controlarem, durante o trabalho, a relação entre o rosto e os perfis, a cuidar das proporções e da diversidade do modo de construção dos diferentes elementos da cabeça: testa, nariz, olhos, queixo, bochechas, em função da expressividade. Uma vez terminada a estrutura, pode-se reforçar a expressividade acrescentando elementos: tecidos, peliças, lã, couro, lascas de madeira.

A expressividade e a solidez devem ser, aqui, as preocupações maiores. Como para as marionetes planas, essa técnica, difícil em sua fabricação, leva o AAT a demonstrar aos participantes a necessidade do rigor, de maneira a poder circular em uma montagem defeituosa a expressão de um afeto.

O exemplo da hábil Charlotte, 8 anos e meio, testemunha-o. Ela constrói sem nenhuma dificuldade a cabeça, mas repete, várias vezes, seus fracassos, relacionados com o grampeamento no ângulo direito dos dois pedacinhos de papelão que formam o alto do crânio. Então, o AAT supõe que a formulação "grampeamentos em forma de cruz" devia ser vista por ela como um tabu: Charlotte é descendente de uma família judia praticante.

Xavier, 8 anos, perdeu a audição de um ouvido com 1 ano de idade mais ou menos. Sua mãe é muito angustiada por esse fato e insiste na sua enfermidade. É somente em sua presença que Xavier tem o comportamento de uma criança surda. Sua mãe pede nossa colaboração em relação a superproteção que ela lhe dá. Xavier comenta: vou fazer um coelho, porque ele tem orelhas grandes".

Apenas com o cilindro de base grampeada, Xavier, rapidamente, recorta dois grandes pedaços de papelão que ele grampeia em cada extremidade superior do cilindro. Então, uma mocinha intervém: "você teve uma idéia genial, mas, se grampear um pouco diferente, você terá verdadeiras orelhas de coelhos que escutariam bem. Estas aqui estão furadas"!

Xavier segue com encantamento a sugestão de Louise. Mais tarde, ele dará o nome a seu fantoche de vara *Yoyo* (como o aparelho colocado na orelha de uma criança atacada de otite)*. Durante esse trabalho, a atitude de Xavier modificou-se. Na ausência de sua mãe, ele compensa suficientemente com seu ouvido sadio, para se comportar como uma criança cuja audição seria normal.

* N. do R.T. No Brasil o dreno auditivo é apenas denominado tecnicamente.

Durante essa etapa, observam-se:

- a capacidade de antecipação,
- a relação entre a intenção e o resultado,
- os diferentes modos de estratégia técnica,
- a tolerância à frustração,
- a implicação pessoal ou o distanciamento em relação ao personagem.

Para a fabricação da cabeça em papel *mâché*, reportar-se à fabricação da marionete de fantoches. No entanto, devem-se notar algumas diferenças práticas: levando-se em consideração que as garrafas escolhidas para os fantoches de vara são de tamanhos, visivelmente, superiores a das marionetes de fantoches, recobre-se o suporte-garrafa escolhido com pedacinhos de papel jornal umedecidos na cola. É somente para os elementos em relevo que se utiliza o "feltro", confeccionado com pequenos pedaços de papel jornal macerado na cola e colocado sobre os primeiros pedaços colados. Depois, para as cabeças das marionetes de fantoches, consolida-se através de camadas sucessivas de pedaços entrecruzados. Para os acabamentos, procede-se como para a cabeça das marionetes de fantoches. Prevê-se um bastão, em torno de 70 cm. que deve ser ou pregado no centro do fundo da garrafa, ou solidamente fixado em seu gargalo por pedacinhos de jornais. Como com as marionetes planas, a altura do bastão deverá compensar as diferenças de tamanho dos participantes.

Fabricação do corpo

A vestimenta é o corpo do personagem e permite criar a ilusão de vida. Mas, para dar vida ao corpo-vestimenta, é preciso dispor de um espaço suficiente. O respeito às dimensões é importante visto que a pouca amplitude para a animação do braço dominante pode criar um gesto estreito, prejudicando o efeito de ilusão do corpo.

Propõe-se uma grande possibilidade de escolha de tecidos, de tamanhos, cores e materiais diferentes, de preferência em uma grande caixa. O prazer das descobertas parece reforçado, quando os tecidos são apresentados "a granel". Para fabricar o "corpo-vestimenta", a consigna é de escolher um ou vários tecidos, para obter duas superfícies com as mesmas dimensões: a frente e as costas. Para facilitar o trabalho, coloca-se à disposição dos participantes um "modelo" em torno de 65 cm. de largura por 50 cm. de altura (dimensões mínimas) que é fixado na parede ou sobre uma mesa. É a parte mais larga que dará a amplitude do gesto.

Para muitos, medir o tecido, respeitando as dimensões necessárias, parece uma tarefa difícil. O AAT deve, às vezes, intervir no corte e nas junções das partes, que se fazem por grampeamento ou costura. Para grampear dois pedaços juntos, é mais fácil fixá-los sobre uma mesa por uma de suas extremidades. Três dos quatro lados do quadrilátero devem ser reunidos, o quarto deixa acesso ao interior do corpo a ser animado. Também, é preciso cuidar para que todas as junções sejam feitas às avessas.

Uma vez terminada a maior parte do corpo, passa-se aos detalhes que devem ser significantes do papel que se começa a atribuir ao personagem. Por exemplo, são as divisas militares, os bolsos para os instrumentos, um lenço, as rendas, fitas, colares, etc. Esses elementos são colados. Para isso, introduz-se um colchão de jornal entre a "parte das costas" e a "parte da frente".

Nessa etapa, notam-se:

- o interesse da busca na escolha dos tecidos (podem-se observar algumas crianças manipulando os acolchoados sem olhá-los);
- a capacidade e o prazer em utilizar criteriosamente superfícies diferentes para criar superfícies iguais, o que constitui um encontro lúdico das noções de geometria e de cálculo.
- o cuidado decorativo, a adequação da vestimenta ao personagem sugerido pela figura;
- a impaciência em terminar esse "corpo-vestimenta" para nele se projetar mais rapidamente;
- a antecipação das possibilidades plásticas do corpo do fantoche de vara;
- a habilidade, o cuidado (grampeamento, costura, colagem).

Animação individual

Primeiro contato com o fantoche de vara

Trata-se de um tempo intermediário entre a fabricação e a "determinação do papel" da marionete. Antes do começo do trabalho de construção do cenário, cada um testa seu personagem e o observa. É o momento da animação intimista, ligada a um projeto de espetáculo sem sê-lo. É, também, o momento do reconhecimento do caráter do personagem e de suas capacidades de ação e de expressão, o momento de imaginar-lhe um destino...

Notar-se-á a exploração máxima desses recursos para a comunicação.

Elaboração de um cenário

Constituição de um grupo em um "espaço intermediário"

É, somente, quando se aborda essa atividade que se nota o quanto o grupo deve ser constituído com a maior atenção. O AAT deve cuidar para aceitar no grupo somente sujeitos que tenham uma capacidade técnica suficiente. Outros parâmetros, também, devem ser levados em consideração: o número de participantes e o equilíbrio dos tipos de personalidades.

O número ideal é de sete para dois AATs (um sendo, sobretudo, o observador). Contudo, a partir de cinco participantes a dinâmica pode-se realizar. Além de oito, há o risco de conflitos, diluição das idéias, acúmulos de frustrações. É importante preocupar-se com o equilíbrio dos tipos de personalidades. O grupo funciona muito melhor, quando as inibições dos participantes não se situam no mesmo campo. De nossa parte, parece-nos desejável procurar uma harmoniosa proporção entre os sujeitos que sofrem de bloqueios ou de inibições ao nível da psicomotricidade e aqueles que acham sua imaginação e sua capacidade de ideação diminuídas, ou, ainda, aqueles que possuem problemas na expressão dramática (corpo e voz).

Apresentação do personagem

Em um primeiro momento, cada um apresenta, define e nomeia seu fantoche de vara, indicando se é um homem, uma mulher, um animal ou uma coisa. Ainda, podem-se atribuir uma característica, uma profissão, os desejos que o animam, assinalando a relação que ele deseja ter com um ou vários personagens do grupo (essa relação pôde-se estabelecer durante a fabricação do fantoche de vara ou, mesmo, desde a escolha da cor do papelão).

Desse primeiro trabalho, podem-se salientar:

- dificuldades em se investir neste "personagem-espelho";
- a aceitação das soluções encontradas pelos próprios sujeitos ou por um colega: ser o personagem satélite de um outro;
- o grau de adequação entre aparência e significação;
- a capacidade de distanciamento.

O exemplo de François, nos seus inícios, ilustra a dificuldade de investimento que está perfeitamente relacionada com a aparência de seus fantoches de vara.

François foi marionetista, por intermitência, dos nove aos onze anos. Paradoxalmente, entregando-se de forma completamente voluntária para participar de todos os grupos de marionetes, ele faz quatro vezes o mesmo

personagem. A cabeça é, totalmente, branca e o "corpo-vestimenta", também. No momento de nomear seu personagem, a resposta é invariavelmente: "Bah"!...O personagem poderá, indiferentemente, de acordo com as necessidades, ser jovem ou velho, mau ou gentil, cozinheiro ou fantasma!...Mais tarde, François pôde-se afirmar e, então, seus personagens são significados ao mesmo tempo que coloridos.

Para ilustrar a capacidade de distanciamento, citamos a reflexão de Guillaume, 8 anos.

"No ano passado, quando eu ainda era pequeno, eu fazia como Luc. Eu dava o meu nome a minha marionete. Agora, eu a dou um outro nome". A condensação de palavras que compõem o nome traduz o investimento de Hélène (8 anos) de seu fantoche de vara de gato: sem hesitar, ela o nomeia Misrael, o que nos fez associar rapidamente "Miau", símbolo do nome de gato a "Israel", país dos avós de Hélène.

Coordenação dos personagens

Definidos e nomeados os fantoches de vara, cujos sentimentos, comportamentos e desejos foram, por vezes, já expressidos, terão, neste momento, que se relacionarem-se para se tornarem os atores de uma história. Em um primeiro momento, convém coletar todas as idéias que podem surgir. Sem dúvida, ter-se-á, rapidamente, que definir épocas e locais onde se desenvolverão as ações.

Não esqueçamos que a heterogeneidade dos personagens é grande. Em uma primeira experiência, o marionetista (consciente ou não) identifica-se ao personagem durante a fabricação, sem antecipar o que poderá acontecer a ele em uma elaboração grupal.

Geralmente, é após uma ou duas experiências de trabalho com os fantoches de vara, em um processo onde a fabricação é anterior a elaboração do cenário, que o grupo pode sugerir começar por escolher um tema geral que permita uma homogeneidade na definição dos personagens. Os fantoches de vara são, então, ou fabricados em função do tema escolhido e, previamente, à construção do cenário ou, ao contrário, o cenário é elaborado antes da fabricação dos fantoches de vara.

Se essas duas últimas formas de organização levam mais seguidamente a construir um espetáculo mais "inteligível" e mais comunicável que o primeiro, preferimos, entretanto, o cenário elaborado posteriormente à fabricação dos fantoches de vara, sendo nosso objetivo a utilização dinamizante do projeto de espetáculo com fins terapêuticos. Esse processo tem a vantagem de facilitar a emergência das fantasmáticas que são menos controladas.

A intervenção dos AATs durante a elaboração do cenário exige uma concentração para tentar levar em conta todas as sugestões e as inibições, e

manter a coerência dramática das proposições. A presença de dois terapeutas torna possível a separação dos papéis: enquanto um coleta e "estoca" as idéias propostas e funciona como a "memória" do grupo, o outro coordena os diferentes personagens entre si, estimula os sujeitos "não participantes" que não se introduzem no conflito, salienta, também, a atitude de alguns que sugerem temas de ação a outros, enquanto seu próprio personagem não é investido nem de desejo nem de missão. Ele pontua, quando os "maus" papéis são sugeridos ao outro e ajusta, através de um questionamento criterioso, a aceitação ou a recusa do papel no qual o grupo ou alguns participantes o aprisionaram.

Essa situação pode se apresentar quando, por exemplo, o grupo acolhe um sujeito psicótico.

Florence, 14 anos, traz uma história com nível duplo. Ela diz: "de fato, tudo seria falso: o touro acreditaria ser um ciclope, a velha senhora acreditaria ser um leão...e o diretor de circo, na verdade, seria um diretor de asilo..."(os pais de Florence são terapeutas!).

Também, pode-se referir ao caso de Yves-Alex (terceira parte)

Quando uma sessão de criação de cenário começa de uma maneira difícil como nos dois exemplos precedentes, o AAT pode deixar vivenciar, durante um certo tempo, uma seqüência numa fantasia próxima ao delírio. Mas esse processo inclui que, ao menos, um dos dois terapeutas permaneça atento que ele precisará interromper o que está se elaborando. De fato, é indispensável que o grupo possa, em um momento escolhido pelo ou pelos terapeutas, se o caso se apresentar, exprimir seu desconforto. A simples questão formulada por um dos terapeutas: "Vocês estão de acordo com essa história"? geralmente permite jogar com a angústia do grupo e da mesma forma apaziguar-se. É dizer implicitamente: "Nada lhes obriga a permanecer nessa história, se não lhes convêm".

As preocupações dos AATs, como vimos nesses dois exemplos, devem, ao mesmo tempo, permitir ao sujeito doente exprimir por um breve tempo seu delírio para favorecer sua integração no grupo e preservar a saúde deste último. Essas duas dificuldades, que integram nosso trabalho, são, sem dúvida, mais evidenciadas no trabalho da marionete que em qualquer outra técnica.

As dificuldades descritas conduzem a ressituar a posição do AAT e a delimitar seu espaço. De nossa parte, pensamos que, a todo momento, ele deve estar disponível tanto aos problemas do grupo quanto à problemática de cada um (seja esta exprimida verbalmente, por uma atitude corporal ou mesmo por um silêncio determinado). Para conduzir bem essa tarefa, a presença de um auxiliar é da maior importância.

Alguns grupos não conseguem propor um conflito dramático interessante. Agressividade e desejos não são expressados. Às vezes, essa situação surge, porque ninguém quis ou pôde assumir o papel que teria permitido o desenrolar de um conflito. Nesse caso, convém, de tempos em tempos fazer um resumo das idéias retidas para seguir o fio associativo e fazer com que surjam pólos de tensionamento. Trata-se, então, de colocar-se à distância do coletivo. Às vezes, isso permite o abandono de justaposições de fatos e a criação de um argumento central.

Durante a elaboração do cenário, observam-se:

- a demanda de reconhecimento pelos outros participantes;
- a capacidade de identificação e a plasticidade em aceitar mudanças;
- a capacidade de representar um papel permitindo aos outros desenvolver os seus;
- as dificuldades em aceitar alguns papéis ou encontrar soluções que permitam superar as provas de uma situação apresentada;
- a capacidade de desdobramento para poder transformar mais facilmente a agressividade, o amor, o ódio, etc. Também, interessamos os aspectos ideológicos e morais presentes na história.

Encenação

Manipulação do fantoche de vara – improvisação

Para tentar desbloquear situações, os AATs podem propor a improvisação de algumas cenas, desde a fase de elaboração do cenário. É a ocasião de julgar o impacto cênico dos personagens e de abordar algumas noções simples que permitem, na seqüência, uma aprendizagem da manipulação do fantoche de vara. Alguns dos participantes improvisam atrás do painel enquanto outros, espectadores ativos, representam o papel de diretores. Evidentemente, esses papéis são, freqüentemente, invertidos ao longo da "apresentação" do espetáculo.

Para definir as regras do jogo, algumas consignas devem ser dadas antes:

- entrar e sair de cena pelos espaços situados à direita e à esquerda do painel, ou seja, fazer com que os fantoches de vara evoluam paralelamente no painel e não perpendicularmente a ele (alto, baixo). A entrada e a saída pelo "espaço-solo" é reservada aos fantoches de vara próximos da magia;
- limitar o número de personagens apresentados em uma mesma cena, levando em conta os próprios limites do painel;
- para dar a ilusão do "espaço-corpo" do fantoche de vara, desdobrar o seu braço através de gestos apropriados;

- acentuar o gestual;
- ter uma voz audível, ajustá-la ao personagem assim como ao código comum ou aos efeitos eventuais de dublagem;
- falar cada um na sua vez, o que necessita a aprendizagem da escuta dos outros.

Durante esse trabalho, podemos observar:

- a dificuldade de se investir em um personagem;
- o medo, a angústia;
- as felizes descobertas dos jogos de cena;
- o prazer e a exploração da repetição, o sentido do cômico, do drama, do suspense;
- a atitude positiva do "diretor" que sabe valorizar e sugerir jogos de cena espetaculares e criticar seus colegas com conhecimento sem, entretanto, ser capaz de animar seu próprio fantoche de vara.
- o interesse suscitado pelo jogo de seu próprio fantoche de vara animado por um outro participante; os sentimentos e reflexões provocados por esse espetáculo; a capacidade de integrar as proposições;
- a possibilidade de transferência do movimento (do sujeito ao seu fantoche de vara); os efeitos da expressividade;
- os tipos de ajuda mútua entre os participantes: as sugestões faladas ou jogadas com o fantoche de vara do outro ou a assistência física atrás do painel sustentado verbalmente e ajudando o outro a manejar sua marionete, como que duplicando seu corpo e sua voz...

Reportar-se ao caso de Thierry.

No momento do espetáculo observam-se, além disso, os elementos seguintes:

- a capacidade de adaptação em uma situação imprevista.
- a integração ao grupo.
- a capacidade de distanciamento. Eis, aqui, um exemplo:

André, 7 anos, representa com Blandine, 8 anos, uma cena de família: André esquece que ele deve "dar a ver" essa cena; "importa-se" e, tomado de prazer, tapeia violentamente Blandine, que revida. A cena se passa atrás do painel enquanto os espectadores entendem bem "a cena de família," mas só vêem duas marionetes inertes...e, por uma razão bem conhecida, as mãos animadoras tapeiam as bochechas dos protagonistas.

- a diferença verbal entre o tempo das improvisações e do espetáculo (visto por alguns como estimulante, liberador, graças ao anonimato atrás do painel; em alguns a espontaneidade verbal atinge seu apogeu, quando das repetições e perde-se na hora do espetáculo).

Entre todas as técnicas, a do fantoche de vara de papelão faz intervir o máximo de capacidades: plástica, manual, imaginativa, de memorização, de escuta, vocal e corporal. Ela, também, constitui uma atividade social por excelência: durante as diferentes fases do trabalho, a ajuda mútua entre os participantes alterna-se de uma seqüência a outra, fator desdramatizante das dificuldades encontradas durante o processo.

Dorothée, 8 anos, é uma grande leitora com imaginação fértil, mas muito desajeitada. Quando da fabricação de seu fantoche de vara, ela deixa que Corinne a ajude constantemente. Corinne é mais jovem que ela e bastante eficaz nesse trabalho. No momento da invenção da história, Corinne se mostra muito bloqueada, até mesmo angustiada. Ela não pode encontrar um papel para sua marionete. Dorothée, por sua vez, vem ajudar-lhe com a proposta de ser sua filhinha que a acompanhará por todos os lugares sem, entretanto, ter que falar. Essa proposição alivia bastante Corinne, enquanto Dorothée "paga sua dívida".

Compreende-se que essa técnica muito rica necessita de uma grande experiência e capacitação da parte dos AATs. Além disso, quanto mais uma técnica é mobilizadora, mais ela deve ser praticada com prudência*.

A MARIONETE DE FANTOCHES

É uma marionete animada por uma só mão e cujo próprio protótipo é o teatro de fantoches de Guignol.

A cabeça

A cabeça é conduzida pelo dedo indicador, enquanto os dois braços são animados pelo polegar e o médio. Ela deve ser leve e oca e pode ser realizada sobre diferentes suportes com materiais diversos, tais como o papel *mâché* ou a massa epóxi (material relativamente novo que convém muito a essa técnica, cujo único inconveniente é o custo muito elevado).

Os suportes podem ser os seguintes:

* N. do R.T. O uso banal da técnica pode tirar o efeito do ato terapêutico.

- *um balão cheio no tamanho desejado* (muito frágil para um trabalho terapêutico).
- *Um saco cheio de serragem no qual se introduz um bastão de madeira* (colocado em uma garrafa para facilitar a construção da cabeça).

É preciso assinalar que, se o sujeito é frágil, retirar o bastão e esvaziar a serragem da cabeça após sua fabricação, pintura e revestimento, pode provocar reações de angústia.

- *Uma cabeça modelada com argila*: os resultados estéticos do trabalho de papel *mâché* sobre esse molde são satisfatórios após a cabeça revestida e pintada. Mas essa técnica, também, apresenta inconvenientes. É necessário separar a cabeça de papel *mâché* de seu molde em argila. O único meio que se dispõe é cortar em duas a cabeça de papel para retirar a argila, e, depois, colar novamente as duas meias-cabeças, procedimento que aconselhamos proscrever em ateliês com orientação terapêutica.

Entretanto, pode-se salientar que essa técnica muito escultural pode ser interessante de ser praticada com alguns adolescentes suficientemente seguros para suportar as fases do trabalho. Vê-se, mais uma vez aqui, que as técnicas propostas devem ser utilizadas com conhecimento de causa.

- *Uma garrafa de plástico*; propõem-se diferentes formas de garrafas de plástico. Nesse momento, é possível notar as capacidades de antecipação de cada um nas escolhas que faz: a utilização eventual da alça para fazer um nariz, ou de uma garrafa barriguda para um personagem obeso, etc.

Os materiais

A técnica do papel mâché

Para algumas cabeças de marionetes — em um balde, contendo em torno de um litro de água — virar uma parte de um tubo de cola e mexer com um bastão. Deixar descansar para obter uma cola leve, mas bem forte e sem grumos. A cola torna-se espessa nos próximos vinte minutos.

Rasgar pedaços de jornal em grande quantidade entre um e dois centímetros, colocá-los em um baldinho e virar, pouco a pouco, a cola em cima. Obtém-se uma massa de papel, processando-a, a seguir, em camadas sucessivas.

- recobrir o suporte escolhido com o "feltro" fabricado em "papel *mâché*".
- formar os relevos do rosto e da cabeça, utilizando-o como se fosse argila moldável. Também, é possível incluir elementos como botões, ampolas de flash, etc.
- para unificar e consolidar a cabeça, colocar pedaços de papel jornal (de 2 a 3cm. de largura) umedecidos na cola e secos, cuidando para lhes entrecruzar e fazê-los aderir bem. Essa operação é muito importante visto que são os pedacinhos que irão juntar todos os elementos em relevo. É bom cuidar para evitar as inchações de cola pouco visíveis durante a realização. Na etapa seguinte, elas arriscam retardar o tempo de secagem e, mesmo, descolar alguns pedaços de papel, o que torna impossível a continuação do trabalho.

Também, podem-se substituir os pedaços de jornal por bandas gessadas, mas essa solução é bastante onerosa.

Término e pintura

Uma vez seca a cabeça (em torno de uma a duas semanas, de acordo com o grau de higrometria), passa-se para o término. A fim de facilitar a manipulação da marionete no momento do jogo, coloca-se um cone de papelão no interior do pescoço, para que o indicador bloqueie na segunda falange. Antes de proceder a coloração como na técnica das máscaras em papel *mâché*, recomenda-se recobrir a cabeça com uma camada básica de branco diluído na água o que unifica os pedacinhos colados e permite pintar mais facilmente após o polimento. Recorda-se, quando dessa etapa, que a marionete tornar-se-á "objeto dado a ver" e que é importante, como para a fabricação dos volumes, exagerar nos contrastes para torná-los visíveis de longe.

É interessante observar as diferentes reações que essa técnica pode provocar:

- desgosto, repulsão (matéria viscosa), medo de sujar-se;
- atrativo pelo material, prazer em sentir-se "viscoso", emergência de atitudes regressivas;
- adequação à técnica, busca de volumes esculturais, capacidade de antecipação, cuidados ocasionados na utilização criteriosa do material, buscas estéticas;
- atitude flexível, capacidade em deixar-se guiar pelo material na colocação dos pedacinhos;
- continuidade ou descontinuidade da idéia na escolha dos

significantes em relação a etapa "colocação de volume", adequação da decoração às formas.

O corpo da marionete

A vestimenta pode ser fabricada de duas maneiras: a fantoche-russa ou a fantoche-mista; é importante respeitar as dimensões aconselhadas visto que é delas que depende a manipulação expressiva e fácil. Partindo da base do "corpo-vestimenta", todas as fantasias são possíveis. As mãos são fabricadas em papel *mâché* como a cabeça.

Essa técnica convém mais aos adultos e adolescentes. Ela pode ser praticada com crianças a partir dos nove anos. As dificuldades de fabricação despertam seu interesse, o tamanho de suas mãos permite esse tipo de manipulações, favorecendo as dissociações musculares nos jogos de dedos. O gosto da caricatura difundida nessa idade, encontra, aqui, o suporte adequado. Enfim, a dimensão reduzida da marionete permite uma manipulação "direta" que favorece a comunicação entre os participantes.

Pode-se propor às crianças a marionete de fantoches já feita ou executável de uma maneira simplista. Eles a manipulam na intimidade, como que para si próprios. Além disso, o tamanho de suas mãos não lhes permite utilizá-la em uma dimensão de espetáculo.

O jogo dramático

Essa marionete pode, à vontade, ser utilizada conforme um texto lido, como a marionete plana ou conforme um cenário elaborado em grupo. Ela permite, se o enquadre se presta, trabalhar ao nível da improvisação por grupos restritos (2 a 3 marionetistas de cada vez), o que é interessante em um enquadre terapêutico.

PSICOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO PELA MARIONETE

As atividades com a marionete não são exclusivamente plásticas, a representação teatral ocupa um papel muito importante. Os processos de elaboração representativa desencadeados pelas outras técnicas encontram, seguidamente, na marionete uma maneira de cerrar um processo de elaboração simbólica. De fato, o movimento e a palavra colocando o objeto plástico em uma perspectiva dramática, o jogo com as marionetes torna-se um momento indispensável da experiência artística integral e terapêutica.

Descreveremos, aqui, exclusivamente os processos psicológicos levantados pelo trabalho com a marionete de papelão, visto que essa técnica é a mais fácil de ser colocada nas condições materiais de um ateliê plástico. Os momen-

tos da atividade são: a construção da marionete, a elaboração do cenário, a encenação e a interpretação.

Construção de um personagem

Trata-se, antes de tudo, de fazer um personagem, mais exatamente a cabeça do personagem. Para isso, dispõe-se somente de uma folha de papelão leve, de uma tesoura, de um grampeador, de durex e de cola. Logo, o criador compromete-se em utilizar o menos possível esses últimos, marcando mais os volumes, recortando as arestas, acrescentando lingüetas de papelão introduzidas pela fendas criteriosamente. O papelão é um material duro, ingrato, rígido. O gesto que se faz sobre ele é cortante e definitivo. Em compensação, ele se transforma muito rapidamente em uma figura: desde que a folha vire sobre ela mesma para delimitar o volume, a cabeça já está esboçada. O rigor do material apela a uma certa agressividade útil: um momento de confusão, de compulsividade, de lentidão, podem ser respostas a essa demanda.

Os problemas plásticos postos ao sujeito são os equivalentes de conflitos bem mais amplos, concernentes à significação do corpo. Assim, o primeiro problema a ser resolvido é a forma global a ser dada ao crânio, conforme se dobra o papelão como um cilindro, um cone ou uma mistura dos dois. O volume, mais ou menos, largo dado à região do cérebro, à região central onde se encontram os órgãos dos sentidos ou à mandíbula já é uma escolha da característica. Na manipulação da folha, é rapidamente evidente que o que se subtrai no baixo da figura deve ser adicionado no alto. O cilindro que equilibra o pensamento, a sensualidade e as pulsões dá um efeito pesado ao personagem. Evidentemente, manipulações são possíveis para obter os efeitos mais diversos, mas isso exige muita prática.

O segundo conflito é decidir as dobras a serem feitas na superfície do volume, assim limitado, para marcar a curvatura da testa, a cavidade dos olhos, os ângulos da mandíbula inferior ou a curvatura do queixo. Eles podem servir para confirmar as tendências do crânio ou para amenizar os traços. As zonas investidas e diferenciadas no contínuo, também, são marcadas.

O terceiro problema é aquele dos traços, obtidos por adições das outras construções: olhos, sobranceiras, orelhas, nariz, bochechas, cabelos...cada um constrói, por sua vez, na seqüência: determinação de um volume, confecção das dobras e adição de uma subparte. Com a forma, a orientação, o tamanho e a cor dos traços constrói-se a expressão: a marionete torna-se triste, sonhadora, risonha, colérica... As contradições aparecem entre as diversas partes: os olhos "mais grossos que o ventre", as bochechas (a vermelhidão) no lugar do olhar, as orelhas em posição frontal, etc.

Por fim, aborda-se o problema do corpo-roupa, visto que, no personagem, o hábito deve fazer o monge. Nele, também, o sujeito pode-se deixar

guiar pela figura, ou contradizê-la, fazendo de uma feiticeira uma princesa...com cabeça de feiticeira. Um jogo de mostrar e esconder, de dúvida sobre o ser e o parecer pode surgir das contradições entre a expressão e o vestuário. Evidentemente, isso é possível em relação a um código onde os sentimentos, as condições sociais e as idéias são ligadas entre si assim como com as formas do crânio, os vestuários e os traços da figura.

Para examinar o processo de construção do personagem de um ponto de vista psicológico, voltemos às quatro estruturas do pensamento.

- a) *O organismo*: a manipulação com o papelão exige do sujeito uma certa plasticidade e destreza nos movimentos. A independência das duas mãos deve ser completa. A inércia e as sincinesias que acompanham algumas doenças tornam a tarefa muito penosa. Para poder tirar prazer da eficácia dos gestos é preciso contar com uma correta orientação no espaço e uma boa leitura da simetria.
- b) *O corpo*: a adequação sensório-motora deve ser bem ritmada visto que o esforço de concentração é grande e a fadiga faz baixar, rapidamente, a qualidade do trabalho. A lassidão e o interesse, os momentos de busca e os momentos de execução automática, a exaltação e o abatimento sucedem-se bastante rapidamente, como os choros e os risos na vida das crianças. Durante o período de construção, sobretudo, se o sujeito não tem experiência na técnica, a imagem do eu apaga-se. O resultado da ação é tão estranho que sua apropriação pelo "eu" faz-se lentamente e, às vezes, a contragosto. Às vezes, é só pelo papel que o sujeito adotará o personagem como um significante de si próprio.
- c) *A inteligência*: todas as atividades realizadas com objetivo de construir um espaço a partir de um plano exigem, senão conhecimentos sistemáticos em geometria, uma forte intuição geométrica capaz de prever e de coordenar uma série bastante grande de variáveis, visto que a eficácia das dobras e pregas depende do comprimento e do corte, da forma, de sua orientação, da superfície e sobreposição, da composição dos diferentes cortes. A estratégia do trabalho, também, é muito importante, pois cada efeito é obtido por uma seqüência de gestos cuja ordem não é aleatória.

Por necessidade de simplificação, a análise da imagem corporal necessita ser acionada: o sujeito é obrigado a traduzir a imagem do corpo de uma maneira quase cubista, salvo que o efeito cubista deve aqui ser dado pelo movimento da marionete.

As possibilidades de realização serão muito diferentes de acordo com a idade do sujeito. Até os nove anos, o jogo de dobras será muito limitado e a ajuda a ser dada a criança para acabar seu trabalho é considerável. Isso,

também, serve para os adultos sem experiência, visto que dir-se-ia que é necessário passar por todas as etapas genéticas antes de elaborar os esquemas de espaço capazes de orientar o trabalho de construção dos volumes. Se a possibilidade de conservação de uma linha oblíqua depende de uma estrutura inteligente operatória, como já havíamos visto, a conservação ou a transformação da superfície na dobra obtida pela sobreposição dos limites do corte exige uma estrutura capaz de formalização. É evidente que a ação de apalpamento sobre o papel ajuda a preencher pela intuição as lacunas de antecipação lógica.

No mais, o personagem deve virar, portanto, ele deve ter uma coerência vista de frente, de perfil e de costas. O nariz não pode desaparecer ou tornar-se um desenho, quando a boneca vira. As transparências prejudicam a leitura e a continuidade expressiva do personagem. Uma capacidade bastante grande de antecipação é, então, necessária na confecção e na localização dos traços. É preciso levar em conta proporções, movimento, conservação da legibilidade.

- d) *A significação*: a grande complicação da tarefa e a quantidade das variáveis a serem dominadas fazem com que o resultado seja pouco previsível e a maior parte do tempo bastante estranho para o próprio criador. A ignorância da geometria permite em uma certa medida o imprevisível que está na base da riqueza da atividade. Na maior parte do tempo a marionete toma uma fisionomia sem que tomemos consciência. Rapidamente, ela se torna menino ou menina, jovem ou velha, inconveniente ou gentil, e é, então, por esses primeiros signos que o sujeito deixa-se orientar, para chegar a dar corpo ao personagem, seja tentando transformá-lo, seja exagerando nos traços no mesmo sentido ou seja, enfim, dando ao personagem uma dupla personalidade.

A atividade de construção da marionete permite viver de uma maneira intensa a condição de destino ligado ao corpo, pois a marionete deverá ter o papel que corresponde ao que ela parece. Mesmo, se, seguidamente, o monstro guarda um belo príncipe em seu seio, a aparência marcará pesadamente o destino do monstro. Alguns traços da boneca, às vezes, não procurados de forma consciente (sexo, idade, beleza), tocam-no no seu ser, constituem seu ser. Então, compreende-se bem a importância dessa primeira imagem do "eu corporal", esse eu imaginário que se faz do reconhecimento disto que, no seu corpo, faz signo para um outro (signos do sexo, da raça, da característica, da legitimidade) e, ainda, é preciso que esses signos sejam significados no código social (os emblemas do poder e da sedução assim como os emblemas das carências e das fragilidades) e parental (significação particular de uma menina ou de um menino, jovem ou velho, magro ou gordo, etc.).

Construção do cenário

Analisaremos, aqui, duas estratégias diferentes:

- ler uma história e realizar, posteriormente, os personagens;
- construir o cenário a partir dos personagens já fabricados de maneira individual;

Contar uma história e realizar, posteriormente, os personagens

Podem-se abordar as marionetes planas, começando a ler uma história para, em seguida, realizar os personagens e a encenação. O problema da interpretação muda de orientação quando se trata de uma história imposta ao grupo. Para poder compreender bem o sentido da escolha dos personagens, os signos materiais e vocálicos elaborados pelo sujeito, para torná-lo legível e verossímil, a maneira de cada um em cumprir seu destino, é preciso que o AAT conte previamente com uma análise da estrutura da narração, os conflitos que ela contém e a significação metonímica dos personagens e das relações que se tecem entre eles. Esse conhecimento deve lhe servir de tela de fundo, para seguir de uma maneira mais lúcida as transformações da representação, mas, de maneira alguma, para influenciar o processo dos participantes.

Greimas, conforme os trabalhos já clássicos de Propp sobre os contos russos, indica uma série de constantes para analisar a estrutura dramática da narração. Logo, nosso objetivo não é detectar as categorias irredutíveis de um conjunto de narrações, mas, sim, enriquecer a trama dos argumentos literários, determinando as diferentes formas de tratamento dos conflitos de base. Portanto, é conveniente reforçar os eixos fundamentais: sexo: masculino/feminino; — geração: velho/adulto/criança; — poder: pobre/rico; saber/ignorância; outros tendo relação aos tipos de reações e de sentimentos em jogo: maternidade/paternidade; histeria/obsessão; esquecimento/memória; sadismo/masoquismo; pulsão/razão. O interesse dramático não vem da emergência de um conflito, mas da articulação sucessiva dos eixos de oposição. Por exemplo, o eixo homem/mulher pode tomar a forma de uma oposição sedução/controla, ainda que ressignificados pela descrição de comportamentos histéricos/obsessivos, a trama da história pode fazer com que essas correspondências girem de modo a dar, no desenlace aos mesmos personagens, uma característica diferente daquela que era sua no início. Os diversos personagens podem ser considerados como os representantes dos diversos aspectos de uma mesma unidade subjetiva, uma luta das pulsões e sentimentos diferentes que agem em um sujeito único.

Em geral, a trama da história desenvolve-se a partir de uma situação estável onde é possível reconhecer o tempo, o lugar e a organização social

assim como as leis de parentesco. Um acontecimento perturba essa ordem, tornando manifesto um conflito latente. É a ruptura. Outros eixos podem-se desenvolver: causal (as diversas explicações dadas aos fatos); pragmática (as diversas soluções propostas e as estratégias para alcançá-las); de poder (as diversas intervenções negativas ou positivas de poder/destino); dramática (momento onde o conflito apresenta-se sobre o eixo vida/morte). O final da história é o desenlace. Em geral, há dois: o primeiro resolve a circunstância dramática (triumfar ao dragão), o segundo resolve o conflito de base (descobrir que se é príncipe). É importante determinar as diferenças entre as situações vividas no começo da história e durante sua realização, para examinar quais são os fatores de transformações possíveis e compará-los a essa história dramática que é a cura.

Se temos o esquema da narração, é mais fácil perceber as diferenças, as tergiversações, as confusões. Os grupos mais imaturos tentam misturar as pistas, decidindo, imediatamente, mudar completamente a história. Ao contrário, os grupos mais seguros aceitam o desafio de identificação, dando à história uma versão original através de uma construção inédita sobre o literal. A compreensão da história como totalidade permite que todos os personagens sejam importantes e heróicos.

Construir o cenário a partir dos personagens fabricados individualmente

Quando os personagens estão em busca de um autor, para facilitar a emergência de uma narração, cada participante apresenta seu personagem, dando-lhe um nome, uma ocupação, uma origem, uma modalidade de ser, fala de suas aspirações e de seus conflitos. Esse momento constitui um tipo de batismo, de entrada na sociedade, assim dizendo, uma apropriação simbólica da dimensão imaginária do fantoche de vara. O que contém essa atividade é o grupo enquanto tempo e espaço partilhado. O terapeuta é o depositário da ordem da ficção assim como que do código próprio à representação teatral. É preciso, ainda, que cada personagem encontre um papel, um lugar no drama. Esse drama ou argumento é uma estrutura onde cada um encontra seu destino. O drama não é uma questão individual, ele pertence ao grupo. Mas a história tem necessidade de um herói assim como de um vilão, e, também, de outros diversos personagens que, seja por suas qualidades, seja por suas propriedades, serão capazes de ajudar um ao outro. A maior parte das histórias aptas à representação no painel são tão cortantes quanto o papelão dos personagens. A moral é seguidamente maniqueísta e o desenlace equilibrante.

Todo mundo é um herói, mas é difícil no espaço de uma representação que todo mundo seja o Herói. Portanto, é preciso que cada um identifique-se

com o destino do protagonista e sinta-se parte importante em sua aventura. Assim, ele precisará suportar ser o vilão, cujo destino no desenlace é ser convertido ou destruído de uma maneira definitiva ou transitória. Mesmo se o anti-Herói é condenado ao sacrifício, é preciso dizer que não há Othelo sem Yago, nem ciúmes que resista à calúnia. Os problemas de assunção dos diversos papéis são, às vezes, ligados ao peso que representa para alguns sujeitos suportar o papel do outro, de ser para que um outro seja. Na realidade, o único papel inadequado é o de não encontrar algum, ou, ainda, de deixar-se levar completamente pelos planos dos outros, marginalizando-se de todo projeto dramático.

A colocação do personagem em um cenário coletivo é possível graças aos compromissos ou pactos realizados em nome das leis que regem a dimensão dramática: o herói define-se por uma falta e ele deve passar por uma prova para mostrar o mérito de satisfazê-la. A recompensa é um *plus* de reconhecimento do mérito de ser (astucioso, príncipe, gentil, corajoso, etc) e, quase sempre, o amor (dos pais, do casal, narcísico, de amizade, do grupo). A presença dos personagens que favorecem e, principalmente, daqueles que desfavorecem o desabrochar do herói constituem as condições dramáticas para que o destino heróico se realize.

Quanto maior for a identificação do grupo com a estrutura da narração, mais fácil e criativa será a elaboração do cenário. As dificuldades a resolverem as situações dramáticas vêm das dificuldades de identificação com a estrutura em proveito das identificações ou das projeções parciais. Seguidamente, encontra-se, durante uma primeira tentativa de construção de cenário, a emergência de tais projeções que acabam quase sempre em um impasse depressivo onde tudo deve ser refeito. O grupo adota, então, alguns motivos esboçados na correção e renúncia a outros. Esses últimos, às vezes, retornam sob uma outra forma. É muito interessante acompanhar o destino desses fantasmas perdidos e reencontrados.

Portanto, é importante notar em um balanço da experiência de construção do cenário o que cada personagem representou para os outros, assim como as reações que provocou. Um personagem, particularmente, importante é aquele que foi isolado, apagado, que não encontrou um lugar para falar. Às vezes, esse representa o que faz figura de falta recalçada, um desejo desprezível na história do grupo.

A construção do cenário é sempre um "parto" penoso. Somente um grupo onde todos os participantes tiveram *bastante experiências* alcança os mecanismos fundamentais da criatividade dramática. Nela, ainda, encontram-se momentos de conflitos e de indecisões. É sempre necessário um coordenador para garantir a continuidade da linha da ação, de aceitar modificações sem destruir o conjunto, de dar a cada um a ocasião de exprimir-se. Os grupos que funcionam sem animador logo se dão um líder, com os perigos de ser parte e juiz. O terapeuta, pelo simples fato de manter-se fora do cenário que

está-se construindo, sendo o pólo das transferências, está mais apto a conter o drama vivido pelos participantes do grupo, um constituindo o reflexo do outro.

Os conflitos mais freqüentes abordados pelo grupo são: a solidão, a dificuldade em alcançar o objeto do amor, a privação da liberdade, o irreconhecível, a ameaça da doença e da morte, ficar perdido ou ser expulso, ter perdido um poder ou uma função. Os impedimentos são representados por alguns traços característicos pelas condições do herói: timidez, ingenuidade, fealdade, pobreza; ou por causa da maldade do ambiente: a inveja, o ciúmes, a cobiça, o orgulho. As provas são situações de aflição ou de perigo das quais o herói salva-se através de seus próprios meios (astúcia, charme) ou com a ajuda dos outros ou de dons, mágicos ou práticos, fornecidos pelos outros. O prêmio é o reconhecimento, o amor e a festa. O objetivo para o terapeuta não consiste em interpretar essas construções simbólicas, mas tentar levantar todos os obstáculos que se opõem ao dar lugar na estrutura dramática. Assim, por exemplo, se ninguém no grupo quer fazer o papel de "vilão", ou se a descoberta de um desenlace parece árdua, o terapeuta deve analisar a situação, seja no registro do trabalho, seja fazendo uma interrupção no trabalho, seja durante o balanço da experiência.

Encenação/colocar em cena

Agora, a narração, ou, por assim dizer, o argumento da peça deve ser representado através das marionetes. A estratégia da representação é a encenação. Entre a construção da narração e a interpretação da narração, há um patamar de subjetivação do argumento a fim de dar corpo ao texto. Na encenação, trata-se de dar significação aos personagens em papelão através da voz e do gesto.

Os movimentos da marionete são por certo limitados, mas suscetíveis de serem modelados de maneira a conferir ao personagem uma característica particular que corresponde a um andar pouco firme, num pé só, através de pequenos saltos. Pode-se ter tendência a inclinar-se de alto a baixo ou da direita à esquerda, o que dá uma aparência de honorabilidade ou de elegância. O movimento transmitido para a mão livre será mais eficaz, se for utilizado para significar gestos bem precisos (indicando a vergonha, a saudação, a tolice). A conciliação entre a lei de nossos próprios gestos e a daquele da manipulação da marionete exige uma tradução, isto é, uma certa distância entre a realidade do corpo humano e a ficção do corpo da marionete. É nesse espaço que o simbólico do gesto instala-se. Não é preciso que o sujeito pule para nos dar a impressão de que a marionete está pulando. Ele deve, simplesmente, fazer um pequeno gesto brusco de elevação, cuidando para manter o bastão ereto. Esse gesto torna-se o terceiro significante entre a ação do sujeito, quando ele pula, e a representação da marionete que está pulando. Jamais se

insistirá muito sobre a importância terapêutica da construção de tais códigos de significação obtidos com a participação do corpo. É evidente que, para se conseguir isso é preciso passar por um estado mais imaginário que simbólico onde o sujeito deve fazer, ele mesmo, o movimento que ele quer transmitir para sua marionete.

Um outro aspecto fundamental da encenação é a voz. Estando o sujeito ocultado pelo painel, somente o personagem é dado a ver. Logo, o personagem faz-se escutar através da voz de seu autor: aqui, há muito mais que as palavras que descrevem os fatos, há, sobretudo, a ternura, a fúria, a ironia e os múltiplos sentimentos significados pelas modulações da voz. Na improvisação do texto, faltam palavras quando a tonalidade do discurso não está presente. Uma vez encontrado o impulso pelo sujeito, o tom afetivo, ele encontra quase sempre as palavras que o acompanham. Para isso, é necessário que os afetos do personagem sejam capazes de dar lugar aos sentimentos (medo de aparecer em público, confusão, medo de perder a identidade do ator). Às vezes, a voz tem problemas para fazer-se audível ou torna-se muito falsa ou monótona, maneira de perverter a mensagem do texto ou apagar o personagem. O espetáculo de um outro tomado de prazer em animar esse personagem, seguidamente, permite despertar no sujeito (sobretudo, se for jovem) a possibilidade de fazer igual. Essa intervenção contribui para desprender o sujeito do personagem. No entanto, no balanço, convém retornar a essa questão.

O sujeito fala pela boca figurada da marionete. Ele ocupa, na ficção, o lugar do inconsciente. O próprio dispositivo da técnica das marionetes favorece a metáfora: uma cena embaixo onde o grupo agita-se, uma cena em cima onde os personagens aparecem. Os sentimentos dominantes são o medo de aparecer em público, atenuado pelo fato de não expor seu próprio corpo e a exaltação da animação criativa, canalizada pelo movimento e pela voz.

A interpretação

O último momento do processo é aquele da interpretação, diferente da encenação que é o resumo, o produto final, pronto para se dar ao público. Sem esse último esforço, o espetáculo permanece não objetivado como representação. Em uma intenção terapêutica, a concretização da elaboração simbólica em um objeto, mesmo efêmero como o é o espetáculo, é fundamental.

É importante observar que se utiliza a mesma palavra para o espetáculo teatral e o discurso do psicanalista. De fato, há entre os dois tipos de interpretação alguns traços comuns a serem assinalados: antes de tudo, é preciso considerar que o psicanalista, antes mesmo de interpretar o discurso do paciente, joga o papel do psicanalista, daquele que tem um saber do texto a ser dito e que conhece os fios do drama, e isso em uma cena bem típica a quatro paredes no lugar terceiro. O psicanalista interpreta, também, um

discurso que não lhe pertence, aquele do analisante com a ajuda de um outro discurso, a teoria, que autoriza a apropriação. Nos dois casos, é da ficção, da fantasmática que se trata. Mas a fantasmática já é uma interpretação, uma encenação subjetiva do drama humano. Uma interpretação tão valiosa quanto a duplicação artística ou quanto aquela que se faz com um discurso consagrado por uma escola psicanalítica. O mérito das escolas psicanalíticas é justamente a reificação dos cenários dramáticos, *o seio bom e o seio mau* de Mélaïne Klein, *o Édipo* de Freud, *o Falo* de Lacan, sem contar a plêiade dos deuses menores, dos personagens protótipos que servem de modelo a nossos destinos pessoais.

A interpretação da peça como espetáculo permite a cada participante recuperar com prazer o esforço de elaboração. Muitas construções simbólicas encontram, pela presença do outro, a densidade do ser. Às vezes, a identificação completa-se nesse último momento, quando o sujeito luta para compreender o papel, a razão de ser, o direito à existência do personagem que ele é na ficção, além do bem e do mal.

O fim terapêutico das atividades de marionete não é de interpretar a proposição simbólica do grupo de acordo com um outro código elaborado por uma teoria do inconsciente. Ao contrário, a atenção da arte-terapeuta centra-se sobre os processos criativos de cada um. As análises psicológicas seguem, portanto, sobre os obstáculos ou falhas no processo de criatividade com ajuda, noções da dita teoria. Consideramos que as fantasmáticas, objetivadas na peça dramática, já constituem uma interpretação, mas, às vezes, é preciso cuidar para que tenham lugar em melhores condições de integração.

Observação do sujeito trabalhando com a marionete

A técnica da marionete pode ser aplicada das três maneiras seguintes, no domínio da psicologia clínica.

a) Fazer o diagnóstico das crianças em grupo de admissão

A observação dos comportamentos de um sujeito no grupo de marionetes nos dá indicadores sobre o nível de integridade e de evolução de seu organismo, de seu corpo, de suas competências lógicas, linguajares e simbólicas. Podemos fazer uma idéia da capacidade do sujeito em viver em grupo, em esperar, em fazer e em engajar-se em tomar um lugar, em mostrar-se autônomo e solidário.

b) Adquirir conhecimentos e meios de expressão

As atividades que intervêm na confecção e a animação da marionete constituem a ocasião de um trabalho de busca e das descobertas que, depois, podem ser generalizadas a todos os tipos de aprendizagem tão diferentes

quanto a geometria e a gramática. Trata-se, de fato, de uma busca contínua dos meios concretos (como fazer para), em nível semântico (qual é o signo que melhor indica a característica de um personagem), assim como na ordem da linguagem (como dizer de maneira a tornar claro o que esse personagem pensa e sente). É preciso que o sujeito aprenda a respeitar uma ordem temporal, a dar uma sucessão lógica aos episódios. Também, é preciso aprender a sustentar o interesse do outro (como criar uma expectativa, como sair de uma situação). Portanto, a atividade torna-se um verdadeiro laboratório de experiências e um meio de aquisição e de exercício das capacidades coordenadas e múltiplas.

c) Para realizar um procedimento terapêutico

O fim terapêutico é permitir um melhor funcionamento do pensamento simbólico pelo reconhecimento e elaboração dos obstáculos que impedem sua formação. Analisa-se, em particular, o que na história não foi retido ou foi modificado pelo sujeito, os momentos onde os personagens misturam-se e confundem-se, assim como aqueles momentos onde as propriedades são deslocadas ou tomadas por seus contrários. Às vezes, o sujeito deixa-se levar por um detalhe secundário que não lhe permite ver o conjunto. Às vezes, a história é reconstituída em torno desse fato que se tornou o centro de interesse, mas, outras vezes ele paralisa, enquanto imagem fixada, toda evolução dramática.

Também, considera-se a maneira com a qual o sujeito consegue encontrar um lugar na história, como ele interpreta um papel e sua maneira de sustentá-lo. Frequentemente, os mecanismos de identificação e de projeção não são bem equilibrados: seja por que o sujeito não pode projetar nada de si nos personagens se a história é imposta, seja por que ele não pode se identificar com o personagem que ele construiu. Ele, também, pode fazer com que o sujeito mude todo o tempo a característica de uma maneira imprevisível ou se fixe em uma situação que não admite nenhuma mobilidade dramática. Os mecanismos psicológicos que se manifestam são, em geral, os mesmos que o sujeito utiliza em sua vida diária, mas, no espaço simbólico, eles são mais fáceis de serem assinalados, compreendidos e elaborados.

A escolha de um protótipo de personagem não deve ser tomada como a definição direta da psicologia do sujeito. Ele pode-se identificar com um personagem agressivo para atacar, mas também para torná-lo menos terrível. Assim, a elaboração pode-se fazer sob duas formas: pegando o papel do herói vencedor do perigo, ou encarnando o perigo para fazê-lo morrer em si. Também, há o prazer de ver nos outros o medo que em si faz vergonha, transformando-se em sua causa. A escolha do personagem é compreensível em relação a história no seu conjunto e não como simples protótipo psicológico.

- A dinâmica do grupo. Nas outras técnicas, em geral, o trabalho é individual e as trocas se fazem em nível explícito. Com as marionetes, vêem-se mais claramente as relações mútuas, uma vez que os participantes colocam-se em um nível simbólico. De fato, não é suficiente propor-se a um papel, é preciso, ainda, sugerir a um parceiro que execute o papel complementar visto que o poder tem necessidade do escravo, a misericórdia, da aflição, o amor, das provas. Logo, cada parceiro demanda, por sua vez, uma satisfação (um sacrifício, por exemplo), o que faz da negociação dos papéis um drama no drama.
- A animação propriamente dita. A animação, como a própria palavra indica, é a possibilidade de existir no movimento, de fazer-se credível, de chamar atenção. Os recursos para dar vida a marionete dão-nos a medida e o ritmo da vitalidade do sujeito, sua capacidade de sedução. Mas essa vitalidade deve ser simbólica, isto é, econômica e limitada às necessidades expressivas. A impressão de confusão criada por uma verdadeira confusão no painel é uma liberação catártica que constitui o fracasso da emergência simbólica procurada.
- A utilização da voz. A característica da marionete só depende de sua figuração, a expressividade pela voz constitui um fator muito importante de sua imagem. É interessante comparar a voz própria do sujeito, a voz típica do personagem e aquela efetivamente utilizada pelo sujeito, para lhe dar uma vida. Às vezes, sujeitos quase inaudíveis podem sair do murmúrio, quando estão imitando um ogro ou um leão. Outros tornam-se monocórdios, incapazes de dar à voz o equivalente acústico do que estão dizendo. Seguidamente, a emoção quebra a voz, indicando uma falha entre o desejo de falar e a dúvida de ter ou não o direito de fazê-lo. A voz poderosa, cujo prazer de soar é maior que a intenção de dizer, leva, às vezes, a megalomania do emissor, frequentemente, representada pelo personagem mágico vindo de outro lugar.
- Durante o espetáculo, é interessante observar as mudanças devido à responsabilidade de mostrar-se. Apesar do medo de expor-se em público, todo mundo sente o prazer excitante de mostrar seu trabalho, de participar. A recusa consciente ou inconsciente de jogar indica, portanto, um conflito profundo — geralmente do superego que merece ser refletido.

Um dos problemas da representação de um espetáculo é aquele de encontrar o momento de fazer as intervenções. Na pintura ou na modelagem, essa intervenção, geralmente, é feita durante o trabalho e individualmente. Essa intimidade pode nos fazer falta em uma condução de grupo onde nossa

atenção deve se dividir entre os participantes mais para ajudá-los a mudar que para ter com eles uma relação terapêutica. Com o espetáculo, o processo encerra o processo e esse fechamento deve ser respeitado, quando o grupo decide não comentar o que se passou. Durante a repetição e enquanto os participantes olham os outros representar e corrigem os efeitos, o AAT pode se permitir em dar as significações dos engajamentos dos participantes.

8

As Técnicas Adicionais

*Un art doit apprendre d'un autre art l'emploi de ses moyens, même des plus particuliers et apprendre ensuite, selon ses propres principes, les moyens qui sont à lui, et à lui seul.**

Kandinsky

Variar as técnicas em um ateliê de arte-terapia é muito importante: umas favorecem o modo relacional, outras, a expressão individual, algumas apelam mais a imaginação, outras, mais a habilidade e a paciência, umas privilegiam a reflexão, outras, a sensorialidade. Passando de uma técnica a outra, o sujeito deve-se adaptar ao ritmo específico requerido de cada uma delas. Além disso, a diversidade permite uma *progressão* na aprendizagem. Assim, o encontro de uma técnica mais complexa, através da experiência de uma técnica simplificada que se assemelha a ela, favorece a prática. Por exemplo, um "cartão para raspar" ajuda na compreensão do trabalho da linoleogravura, as máscaras de papelão são uma boa preparação para a fabricação de um fantoche de vara. Enfim, a variedade das técnicas permite ao próprio AAT descobrir possibilidades de mobilizações em alguns sujeitos e de verificar ou de descartar seus diagnósticos.

Além das três técnicas de base já descritas: pintura, modelagem e marionetes, utilizamos, também, os gizes de cera e a ecoline, praticamos a carbonografia, a linoleogravura, as colagens, os vitrais em papel, as máscaras, o relevo em metal etc.

* Uma arte deve aprender de uma outra arte o emprego de seus meios, mesmo os mais particulares, e aprender, em seguida, de acordo com seus próprios princípios, os meios que estão para ela e somente a ela.

A LINOLOGRAVURA

A linoleogravura é uma técnica de gravura dita "em tamanho de economia". Ela se aproxima à gravura sobre madeira, da qual se distingue somente pelo material que induz um trabalho mais grosseiro. Picasso restituiu seus títulos de nobreza à linoleogravura e, principalmente, à linoleogravura em cores. Matisse (1972) diz a respeito da gravura sobre linóleo.



"Frequentemente, pensei que esse meio tão simples é comparável aquele do violino sobre seu arco: uma superfície, uma goiva — quatro cordas esticadas e uma mecha de crina. Tanto a goiva quanto o arco estão diretamente relacionados com a sensibilidade do gravador."

Essa técnica só pode ser proposta a partir dos oito ou nove anos porque exige principalmente uma habilidade assim como uma força mínima na utilização dos instrumentos cortantes, até perigosos, se não forem manipulados de uma maneira adequada. Durante a descrição do trabalho, ver-se-á o quanto a capacidade de antecipação é necessária para conduzir bem essa tarefa.

Técnica

Compreende três fases: o projeto, a gravura e a impressão.

Começa-se mostrando exemplos que representam todas essas fases sem omitir de apresentar os instrumentos necessários, assim como uma placa de linóleo gravada, ao lado de sua tiragem sobre papel. Fazer descobrir a especificidade dessa técnica, mostrando, eventualmente, exemplos de erros (tal como as letras impressas ao inverso) facilita a compreensão do procedimento.

Projeto

Podem-se propor dimensões *standards* (1/8 ou 1/16 de papel formato 50x65), para facilitar a organização da sessão. Uma gravura muito pequena necessita mais da habilidade, enquanto uma muito grande, mais da força e da perseverança. É um trabalho de muito fôlego. A escolha das dimensões é importante e faz-se em função da população, adultos, adolescentes, crianças, do lugar (de lazeres ou de cuidados), assim como do ritmo e do tempo das sessões. Quaisquer que sejam os formatos adotados, é indispensável que os projetos sejam feitos respeitando as proporções da placa a ser gravada.

Mostram-se alguns exemplos insistindo sobre o interesse da busca de um *equilíbrio entre brancos e pretos*. Assinala-se que as superfícies brancas devem ser gravadas, as pretas usadas com prudência, noção difícil de compreender. Seguidamente, tem-se a ocasião de ver os projetos que não levam em conta essa transformação. Então, o autor diz: "Isso não é nada, inverterei tudo". Esse desenho em "negativo" constitui uma iniciação muito limitada dessa técnica.

Fazem-se a lápis um ou mais esboços, orientando a concentração mais sobre o jogo das superfícies contrastadas branco/preto, que sobre o próprio desenho. Se alguns sujeitos estão preocupados pelo fato de desenhar em preto com precaução, pois acham que não será gravado, pode-se facilitar o procedimento, propondo desenhar o projeto em giz branco sobre papel preto, de maneira a limitar o trabalho de antecipação. O projeto não pode tolerar efeitos impossíveis de serem reproduzidos na gravura, tais como os efeitos de cinza obtidos a lápis. Utilizando os recursos próprios à linoleogravura: hachuras e pontos mais ou menos finos, mais ou menos aproximados, de direções variadas, podem-se encontrar equivalentes de cinzas.

Esse trabalho deve ser executado com muito rigor. É uma das únicas técnicas onde o AAT não pode aceitar um projeto "aleatório". Quanto maior for a exigência no início do trabalho, mais os "gravadores" conseguirão encontrar prazer e interesse quando da execução propriamente dita.

Gravura propriamente dita

Uma vez terminado o projeto, suficientemente, conduzido a termo, ele é reproduzido a lápis, diretamente, sobre a placa ou por intermédio de um decalque ou de um carbono. É indispensável um mínimo de experiência nessa técnica, para que uma margem de improvisação durante a gravura possa trazer algum interesse no processo.

Procedendo como indicamos, a gravura será invertida em relação ao projeto, o que pode representar um inconveniente para alguns sujeitos. Levado em conta que é muito difícil reestabelecer o sentido da gravura, parece-nos preferível, numa abordagem terapêutica, antes da realização deste trabalho de reestabelecimento, acompanhar o sujeito, para que ele possa, gradativamente, suportar a surpresa ou a frustração, quando da descoberta da impressão invertida.

A gravura propriamente dita efetua-se com a ajuda de goivas de formas e tamanhos diferentes. De início, fazem-se executar alguns ensaios a fim de "preparar a mão". Trabalha-se sentado para encontrar a boa inclinação das goivas, sem arriscar quebrá-las ou atravessar a placa. Para evitar qualquer desastre, seguidamente, repetir-se-á a consigna: "a mão que não trabalha deve ficar atrás daquela que trabalha". Para facilitar a tarefa, freqüentemente, será

feito um amolecimento da placa, fazendo-a aquecer sobre um aquecedor ou um forno.

O AAT fiscaliza bem de perto as realizações. Ele encoraja cada um a encontrar novos efeitos, em sustentar seu esforço e faz observar os esquecimentos de gravura em relação aos traços a lápis. Ele avalia a precisão do gesto e, às vezes, intervém para ajudar a encontrar a profundidade adequada do corte.

Impressão

É o momento decisivo, após um esforço sustentado durante duas ou três sessões. Para evitar que a excitação prejudique o desenrolar dessa fase, prepara-se com cuidado "o ateliê de impressão". Um trabalho por equipe de duas ou três pessoas: uma é encarregada de fornecer os impressores em papéis coloridos, gramaturas e formatos diferentes, enquanto um outro "prepara" a tinta, trabalhando-a com a ajuda de um rolo sobre uma placa de vidro, com objetivo de dar-lhe a consistência desejada. Depois, ele unta cada placa de linóleo com tinta, cuidando para que toda superfície seja corretamente recoberta. Enfim, o terceiro imprime diretamente sobre o papel e prepara as provas para a secagem.

Utilizam-se duas folhas da mesma dimensão: uma, sobre a mesa, que serve de guia para a folha de impressão. Depois, centra-se o linóleo sobre a "folha-guia", a parte gravada e pintada para cima. Em seguida, coloca-se, em cima, a folha de papel destinada a tornar-se a prova. Apóia-se com um "brunidor" ou com um rolo de impressão. Para as primeiras tentativas, as folhas transparentes (tipo "papel pelure") permitem melhor continuar o trabalho, e verificar se toda a superfície está bem pintada.

Posteriormente, utilizar-se-ão papéis mais e mais espessos, de texturas e mesmo de cores diferentes.

Imprimir por equipes permite romper o isolamento relativo no qual cada um trabalhou durante as sessões precedentes, levando em conta a atenção requerida por essa tarefa. Quando da impressão os laços grupais podem, enfim, restabelecer-se ou formar-se em uma atividade prazerosa. A responsabilidade de cada um é inteiramente implicada a esse estado: um acompanhamento recíproco do trabalho assegura a todos a qualidade das provas imprimidas. Primeiro, é preciso que a colocação das tintas da placa seja suficiente, uma vez que a paginação seja respeitada, enfim, que a impressão propriamente dita seja bem feita.

Intervenções do AAT

O AAT verifica a adaptação do projeto à técnica. Ele pode levar a modificações e mostrar-se bastante exigente na própria definição do projeto.

Às vezes, a diferença é tal entre as possibilidades oferecidas pela técnica e o projeto que ele é levado a propor ao sujeito abandonar esse primeiro esboço e imaginar outra coisa. É, para ele, a ocasião de dizer que um desenho muito simples adaptável a essa técnica pode dar origem a uma obra de qualidade, enquanto um projeto sustentado por uma idéia complexa pode ser enganoso na realização.

Para estimular os sujeitos inibidos, ele mostra exemplos de gravura sobre linóleo ou madeira e comenta-os. Em seguida, analisa a *escolha* do projeto, por que e em quais disposições de espírito o sujeito o renunciou, o tempo que ele levou para compreender as necessidades próprias à técnica e encontrar uma idéia mais adequada.

Ao longo do trabalho de gravura, o AAT sustenta os participantes, seguidamente, tomados pelo desencorajamento. Ele estimula a escolha criteriosa das goivas, acompanha as "faltas". Frequentemente, ele deve distinguir se a recusa de continuar se parece a do desencorajamento ou a da angústia: a demanda de interrupção dessa atividade pode ser justificada pela agressão que a gravura pode representar. Então, ele pode propor uma outra atividade. Quando da fase de impressão, o AAT só intervém para a organização, depois, deixa o grupo administrar sua "impressão". As provas reprodutíveis sem limite permitem as trocas entre participantes que podem ser presenteadas tanto no interior assim como no exterior do ateliê. Os julgamentos negativos e positivos neutralizam-se uma vez que várias pessoas estarão de posse da mesma gravura.

André é um menino de 9 anos. Particularmente, seu comportamento não chama a atenção. Frequentemente, ele pinta trens. Um dia ele pede para fazer uma linoleogravura e esboça, ainda, trilhos e um trem. Quando da fase de gravura, ele manifesta uma grande angústia. Ele precisa parar imediatamente a atividade.

Quando sua tia vem buscá-lo, o terapeuta empenha-se em um diálogo e reitera o desejo de conhecer os pais. Nesse momento, ele toma conhecimento que a mãe de André está há muitos anos em um hospital psiquiátrico. "Ela teve uma crise de demência em um trem, quando viajava sozinha com André, quando ele tinha 6 anos. Desde, então, eu cuido de meu sobrinho" diz Madame R.

Aqui, vê-se como essa técnica pode ser reveladora de angústias profundas e faz emergir recordações dolorosas. Certamente, André, até aqui, pintava trens, pois parecia mesmo encontrar prazer nessa redundância. Pode-se supor que o corte do linóleo pela goiva lembra a André o corte que se produziu em sua vida.

Também, pode-se reportar ao caso Jeanne e Désirée.

Considerações psicológicas sobre a atividade de linoleogravura

O caráter fundamental do trabalho de gravura é a distância entre o gesto atual e o resultado na obra terminada. Somente, uma pessoa muito experimentada pode ver no traço em linóleo sua correspondência sobre a folha imprimida, e, ainda, são necessárias várias "provas", para que ela considere o resultado como definitivo. A própria palavra "prova" fala-nos do caráter dramático dessa atividade, que nos leva à hora da verdade. O ritmo pendular entre o toque — aqui, arranhadura — e o olhar, exerce-se, evidentemente, durante o trabalho, mas em função do que se tornará como uma revelação no final, no momento onde o trabalho de gravura está terminado.

Uma outra característica da atividade sobre linóleo é de consigna motora. Trata-se de um material muito resistente que é preciso cavar com uma certa força. E é, justamente, essa força que pode, a cada momento, virar-se contra o sujeito, seja porque uma manipulação errônea faz saltar um pedaço que não deveria, seja pelo risco de quebra raramente constatada, mas sempre presente como fantasmática. Portanto, o gesto deve ser agressivo, percutido, capaz de penetrar e destruir o material, mas, ao mesmo tempo, ele deve ser bem sutil, bem controlado, para resguardar a parte que é preciso conservar. Portanto, a metáfora dramática que a tarefa propõe é clara e a observação das reações motoras cheia de ensinamentos.

De um ponto de vista cognitivo, a passagem do esboço à gravura e desta à leitura crítica da prova são momentos de construção lógica e geométrica que necessitam de um nível de formalização bastante desenvolvido. De fato, a gravura exige uma capacidade de antecipação que não se limita a uma causa-efeito, mas deve imaginar as transformações produzidas pela desconsigna das relações entre a forma e o fundo, a sombra e a claridade, o direito e o esquerdo. Também, trata-se de tratar as linhas enquanto superfícies para poder resguardá-las do corte e encontrar a linguagem plástica conveniente para dar conta das sobreposições dessas "linhas-superfícies". A inteligência do sujeito não se revela somente na maneira com a qual supera suas dificuldades, mas também da maneira que as evita, encontrando um projeto, às vezes, interessante de um ponto de vista plástico e possível de ser realizado por ele. Nesse sentido, a imagem a ser gravada deve ser, ao menos antes, bastante despojada, simplificada e estilizada. Ela exige um processo lógico bastante estrito que vai das diferenciações globais às diferenciações de detalhe (na linguagem morfológica: das classes às subclasses). A utilização da gravura com crianças e adolescentes que têm dificuldades de representação espacial (geometria, geografia, física, técnicas) é muito eficaz e, num olhar psicoterapêutico, tem a vantagem de possibilitar ao sujeito descobrir seus próprios meios de representação sem uma aprendizagem organizada do exterior.

A impressão do original dá ao sujeito, de uma só vez, o resultado global

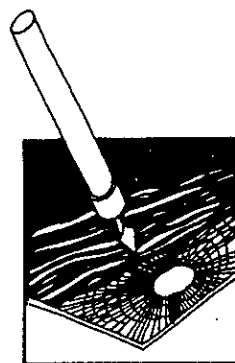
de seu trabalho, tal como um espelho dá a imagem de uma maneira instantânea, e aparentemente, sem construção. O reencontro do sujeito com sua obra, com uma parte dele mesmo objetivada, produz-se na técnica da gravura de uma maneira súbita, definitiva. Essa situação permite uma encenação das relações do sujeito com sua própria produção através de diversas reações afetivas — de admiração, de estranheza, de apropriação, de rejeição — que nos ensinam sobre modalidades psíquicas estruturadas na consigna narcísica (imagem de eu como autor) e na consigna anal (relação do sujeito ao que ele produz).

O CARTÃO PARA RASPAR

É uma técnica utilizada, geralmente, pelos grafistas ou gravadores, para realizar rapidamente esboços em preto e branco. "O efeito gravura" é obtido sem muita dificuldade, mas trata-se de uma "falsa-aparência", de um sucedâneo de gravura uma vez que a dificuldade do trabalho artesanal, aqui, não encontra lugar. O material empregado, pouco nobre, é um papelão branco revestido de uma camada preta que se grava com a ajuda de um estilete de punção que faz aparecer o branco de origem. Também, pode-se fabricar um "cartão para raspar", seja untando um papelão rígido com uma guache espessa, seja recobrando um papel com desenho de gizes de cera em bastão de cores variadas, depois com giz de cera bastão preto. Esse último procedimento, quando da "raspagem", permite efeitos de surpresas que podem estimular sujeitos pouco inventivos.

Para conduzir a um trabalho válido, é preferível propor pequenos formatos. De fato, grandes dimensões, geralmente, induzem a um desenho em "negativo" no lugar de utilizar, ao máximo, os recursos próprios a essa técnica. O cartão para raspar pode ser tratado como pesquisa: escolha criteriosa do sentido das hachuras, achados pessoais de "cinzas", bom equilíbrio dos pretos e dos brancos... O AAT pode estimular o interesse, mostrando exemplos de gravuras em cobre, mais próximas dos efeitos realizáveis que a gravura em madeira ou linóleo, ainda que os valores sejam inversos.

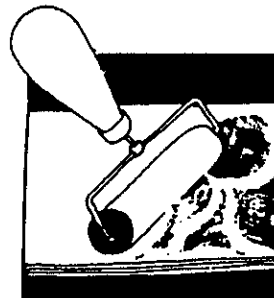
Na arte-terapia, o cartão para raspar pode prestar-se a alguns serviços, utilizado como *trabalho preparatório* para a linoleogravura, para simplificar a sua compreensão, e, também, em substituição a esta. As capacidades requeridas pela linoleogravura podem levar o AAT propor a alguns sujeitos (muito jovens, muito compulsivos ou muito inábeis) fazerem um outro trabalho em preto e branco, permitindo-lhes, ao menos, ficar no registro do que se assemelha visualmente a gravura (efeitos de pretos e brancos, positivo/negativo)



evitando marginalizá-los em relação ao grupo.

OS MONOTIPOS

A definição do monotipo é o procedimento que permite obter, através da impressão, um exemplar único (em pintura ou tinta tipográfica). Na prática dessa técnica podem-se encontrar efeitos interessantes, fazendo impressões sucessivas, passando, entretanto, por somente duas ou três provas. Alguns pintores, tal como Degas, praticaram-na e, freqüentemente, até como complemento à aquarela.



No ateliê, pode-se propor essa atividade utilizando ou guaches espessas sobre toda superfície lisa (vidro, fórmica...), ou tinta tipográfica, ou anilina sobre uma placa de vidro.

Com guaches de cores diferentes

Pinta-se, rapidamente, sobre uma superfície lisa para evitar que a cor não seque antes da impressão. As espessuras de cores, aderente ao papel quando da impressão, dão um efeito de matéria completamente atrativa.

Essa técnica é difícil de ser apropriada e o animador só tem poucas possibilidades de intervir durante o processo (devido à rapidez requerida). Como na linoleogravura, a prova imprimida surpreende o sujeito, principalmente, pela inversão da imagem, mas também por efeitos imprevistos de sobreposições de cores que, seguidamente, tomam conta do desenho.

Levando em conta esses parâmetros, essa atividade não será proposta nem a crianças muito jovens, nem a sujeitos obsessivos que procuram sempre o controle. Em compensação, ela pode ser praticada com interesse pelos adolescentes que gostam do trabalho de "pesquisa de materiais", com sujeitos cuja imaginação pode ser solicitada pelos efeitos de acaso, com aqueles que são capazes de uma recuperação do acaso para ir em direção à apropriação (trabalho de elaboração da obra plástica).

Com tintas tipográficas

Em um primeiro momento, pinta-se a placa de vidro com a ajuda de um rolo. Se o trabalho é feito diretamente sobre a placa, é preciso pintar mais do que se fosse feito por intermédio de um papel (de acordo com o segundo procedimento).

- a) Retira-se a tinta através de traços e superfícies com ajuda de esfuminhos, de trapos, dos dedos, de bastões ou de pincéis duros. Segue-se o trabalho, observando, na transparência, os efeitos obtidos, olhar a placa ao avesso diminui o efeito de surpresa devido à inversão da imagem (quando da impressão). Nesse trabalho, o sentido do toque é tão importante quanto a espessura da tinta.

Quando o desenho está satisfatório, coloca-se o papel sobre a placa e, depois, fricciona-se leve e progressivamente com a ajuda das mãos ou com a parte de trás de uma colher. A impressão deve, sempre, ser feita de uma maneira muito sensível: pode-se insistir sobre certas partes para escurecê-las ou, ao contrário, friccioná-las levemente para que pareçam mais cinzas ou para que os traços fiquem mais aparentes.

- b) Uma maneira mais fácil de proceder consiste em colocar a folha a ser imprimida sobre a placa pintada, depois, com a ajuda de uma ponta qualquer (lápiz, Bic...), executa-se o desenho. Os efeitos obtidos são muito diferentes do primeiro procedimento uma vez que, aqui, ao menos na primeira prova, o traço torna-se negro (no lugar do branco) enquanto o resto da impressão é, freqüentemente, de um cinza que se assemelha aos efeitos obtidos com a litografia. Também, podem-se fazer várias tiragens: geralmente, a segunda inverte os valores.

Contrariamente ao primeiro procedimento, essa última aproximação do monotipo pode ser feita com crianças bem pequenas.

Ele deve ser considerado como uma técnica de distensionamento cujos efeitos é freqüentemente devido ao acaso. Como a carbonografia, ele pode permitir descobertas, momentos de prazer, de partilhas.

De uma maneira geral, o ritmo, obrigatoriamente, rápido da atividade-monotipo mobiliza afetos bem diferentes daqueles colocados em jogo pela linoleogravura, atividade cansativa que se desenvolve em um ritmo lento. O monotipo pode proporcionar momentos de grande excitação e, até mesmo, de alegria intensa. Aqui, a sensorialidade é muito investida: é a ocasião de desenvolver o tocar (para a impressão). Alguns dizem que o odor da tinta faz parte do prazer da atividade.

RELEVO EM METAL

O relevo em metal* é uma técnica artesanal tradicional muito praticada em alguns países mediterrâneos como a África do Norte, a Turquia, etc. Ela pode ser trabalhada em nossos ateliês com um material leve (folhas de metal que vão de 0,8/10 a 2/10mm de espessura). Geralmente, utilizam-se o latão, o estanho, o cobre ou o alumínio.

Mostram-se alguns exemplos escolhidos na história da arte ou na arte popular, depois, dá-se a consigna de fazer um esboço simples a lápis, no papel. Essa técnica não permite que se faça detalhes muito pequenos. Para facilitar a primeira experiência, pode-se propor fazer uma cabeça ou uma máscara. Experimentam-se as possibilidades expressivas e decorativas que a técnica oferece antes da execução do projeto.

O *formato* deve ser escolhido com discernimento: muito pequeno, ele torna difícil os "efeitos especiais"; muito grande, torna-se um trabalho relativamente lento. O formato A4 (ou aquele reduzido a metade) parece-nos adequado. Prevê-se a reserva de um quadro (em torno de um centímetro) que servirá para virar, sobre uma placa de papelão, as bordas da obra quando terminada.

Começa-se esboçando bem levemente o desenho sobre o metal, depois, o trabalho propriamente dito de "empurramento" faz-se sobre uma superfície mole (espuma, pelego ou tapete...) com a ajuda de instrumentos específicos, de pregos, de desbastadores (geralmente, utilizados na modelagem). O trabalho se faz, sem cessar, sobre os dois lados da placa, isto é, ao mesmo tempo, em côncavo e convexo. Um toque de "empurramento" pode-se exaltar ou corrigir-se do outro lado da placa. Deve-se controlar o trabalho sobre seus dois lados, depois, escolher o "lado direito", em um momento ou em outro, essa escolha deverá ser definitiva (figura 8/1). Para evitar que se deforme o trabalho durante sua execução, podem-se preencher os espaços côncavos com uma massa que seca ao ar (exemplo: massa de calafetar). Enfim, quando o grosso do trabalho está terminado, podem-se incorporar laços parisienses ou pregos para salientar elementos como as pupilas, por exemplo. Cada um faz suas próprias descobertas.



* N. do R.T. *Metá Repoussé*, literalmente "empurrado". No Brasil, há várias denominações, tais como "batido", "matelado", porém, a denominação adequada, conforme contribuição da arte-educadora Jane Becker, é Relevo em Metal.

Essa técnica pode ser praticada com crianças pequenas, quando se propõe metal leve e há cuidado com a simplicidade da execução. Os adolescentes, muito interessados pela "fabricação de objetos", apreciam essa técnica em particular.

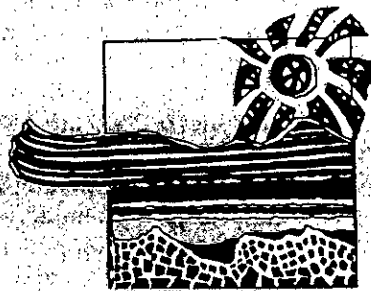
Observações e intervenções do arte-terapeuta

A imaginação é menos solicitada que em outras técnicas mais projetivas, mas isso não impede que o AAT encontre um grande interesse na observação do desenvolvimento da tarefa. Ele observa o grau de compreensão, a adaptação ao material, as descobertas. Os gestos muito violentos levam à perfuração do metal. O AAT, também, pode observar a reação do sujeito frente ao erro técnico, à flexibilidade que lhe permite utilizar criteriosamente o efeito não previsto ou à rigidez que lhe faz abandonar a tarefa durante o percurso. Ele, também, deve trabalhar com cada um a reversibilidade permanente da obra, e essa até o momento preciso onde será montada sobre um papelão (para permitir que não se deforme e para lhe dar um aspecto "terminado"). A característica metafórica da atividade que coloca em jogo conceitos opostos tais como: empurrar/fazer avançar, mostrar/esconder, côncavo/convexo, cheio/vazio, dentro/fora. Se ele pode ajudar o sujeito a integrar essas noções em sua vida quotidiana, também, pode, devido à reversibilidade da obra, criar uma confusão nos sujeitos frágeis.

AS COLAGENS

A técnica da colagem está cada vez mais em voga, principalmente, nos ateliês terapêuticos institucionais. Podem-se fazer algumas hipóteses a esse respeito: alguns atendentes que exercem a função de arte-terapeuta encontram, sem dúvida, mais facilidade em "manipular" imagens já existentes que estimular em seus pacientes a criação de pinturas ou de modelagens, técnicas nas quais eles mesmos não têm experiências. Também, pode-se evocar a fascinação que as colagens surrealistas exercem em alguns AATs. Às vezes, se não tomarem cuidado, podem ser tentados a fazer um amálgama entre essas obras e as produções fragmentadas suscitadas pela própria técnica. Esse tipo de expressão não falta em nossos ateliês: fornecer tesouras e revistas dando a consigna — criar novas imagens utilizando aquelas já existentes — favorece em alguns pacientes a emergência de imagens fragmentadas.

Se os atendentes supervalorizam esse modo de expressão, fazendo



algumas aproximações com colagens surrealistas (cuja razão de ser é, deliberadamente, criar um efeito de surpresa provocadora), eles arriscam-se generalizar no ateliê. Vê-se, então, a multiplicidade de obras psicopatológicas mesmo em sujeitos capazes de fazer uma busca original em nível de representação.

Alguns AATs exprimem-se pela colagem, utilizando seu conhecimento cultural e "recuperam" essas obras dissociadas ao proveito de sua própria criação surrealista. Ainda mais uma vez, salientamos o quanto nossa posição situa-se, antes de tudo, em um registro de cuidados, ainda que a busca estética e criativa esteja, aqui, em permanência associada.

A atitude que acreditamos dever denunciar, praticada freqüentemente em ateliês psicoterapêuticos, e, sobretudo, nos de colagem, existe, também, fora destes. Há alguns anos uma de nós teve a ocasião de assistir a uma exposição de uma turma de sétima série em uma escola parisiense muito renomada. Para sua grande surpresa, todas as obras plásticas expostas eram de ordem patológica. Após uma pesquisa, ela soube que o professor, pintor surrealista, havia estimulado seus alunos em um sentido que era propício para alimentar sua criação pessoal e que não tinha nada a ver com as capacidades expressivas individuais das crianças dessa turma, da qual ela pôde comparar as obras dos anos precedentes.

Técnica

Progressão com as crianças

Essa técnica, muito rica, ganha valor psicopedagógico, se é proposta com *uma graduação nas dificuldades*. Sempre conduzimos crianças e adultos a abordar a colagem, mais rasgando o papel que o cortando, em um procedimento parecido com aquele que tivemos com a argila onde os instrumentos só são propostos de maneira secundária, para favorecer um contato mais direto, mais sensorial com o material. Ainda, o aspecto do papel rasgado é muito mais plástico, menos árido que aquele do papel cortado.

Em seguida, seguimos uma progressão nas consignas: do papel rasgado aos tecidos e materiais diversos cortados e colados. Sem que seja necessário seguir essa consigna ao pé da letra, esta terá, ao menos, a vantagem de fazer com que se perceba uma certa seqüência de dificuldades crescentes e, sem dúvida, facilita a prática dessa técnica.

Seqüência das consignas

1. Um ser humano ou um animal em três cores (papéis rasgados).
2. Tema livre em 5 ou 6 cores (papéis rasgados).

3. Tema livre com um número de cores ilimitado (papéis cortados).
4. Tema livre ou proposto com materiais planos diversificados para cortar: tecidos, couro, lã...
5. Tema livre com sementes (milho, girassol, massas...).
6. Tema proposto com materiais variados: pregos, porcas, arruelas, parafusos...
7. Retratos em mosaicos de papel.
8. Trabalho coletivo — tema escolhido pelo grupo.

1. *Introdução à colagem com papéis rasgados*

Durante a primeira sessão com as crianças, recomendamos :

- a) dar um tema simples de ser executado, isto é, comportando só um elemento, por exemplo: um animal ou um ser humano;
- b) fornecer uma folha (formato 1/2, papel 50x65), dobrada em dois. Sobre um dos lados, o sujeito desenha seu projeto a lápis, sem detalhes, e traça somente uma silhueta; sobre o outro, ele fará a colagem propriamente dita;
- c) limitar o número de papéis em três, sem contar o suporte, cujas cores são escolhidas pelo "colante".

O desenho é comentado pelo AAT diante da criança. Com os mais jovens (em torno de 5 ou 6 anos), a colagem é a ocasião para se descobrir as superfícies. De fato, um braço ou uma perna representados no projeto por um traço torna-se obrigatoriamente superfície, quando são executados em papel rasgado. Essa observação interessa-nos, visto que as aquisições da criança feitas a partir dessa técnica, seguidamente, permite-lhe transportá-la ao domínio do desenho. Na pintura, a superfície cria-se dela mesma sem que a criança repare. Ela está ligada à espessura do pincel, enquanto em um desenho a lápis, deve-se dobrar o traço, para que ele se torne superfície.

Constantemente, o lado "projeto" serve de referência quando do "rasgamento" dos papéis, tanto ao próprio sujeito quanto ao AAT desejoso em ajudar-lhe. Assim, podem-se adaptar as formas ao "projeto". Na presença de uma referência o sujeito não pode-se refugiar nas verbalizações para justificar a falta de "legibilidade" de sua obra.

Pouco a pouco, a criança passa da etapa da ruptura compulsiva do papel, em um só gesto, à sucessão dos pequenos gestos que lhe permitem obter uma forma que ela antecipou.

Geralmente, propomos dois papéis coloridos e um papel "jornal" que funciona de terceira cor. Essa limitação permite fazer classificações e escolhas. Cada um descobre que deve fazer um trabalho de seriação, por exemplo, utilizar, se ele quer que a imagem seja compreensível, o papel número 1 para significar a pele (tanto do rosto como das mãos...), o papel número 2 para o que é da consigna das vestimentas e o papel número 3 para a decoração. Também será possível utilizar os papéis número 2 e 3 para diferentes partes da vestimenta.

Durante as numerosas sessões, só propõem-se papéis ditos "neutros", isto é, coloridos ou decorativos: marmorizados, rajados, com bolinhas, etc, sem nenhuma imagem interpelante. Caracteriza-se, assim, uma posição contra a tendência bastante generalizada em deixar-se fascinar pela imagem sem conseguir recuperar eficazmente o papel em um contexto plástico — enquanto colorido ou material. Até mesmo os papéis jornais são selecionados para facilitar a descoberta dos "cinzas". Em um primeiro momento, cuida-se para não propor imagens nem muito impregnadas de sentido implícito, nem a título de sensação. Em alguns ateliês terapêuticos, as colagens são abordadas, procurando, voluntariamente, provocar reações ao nível dos afetos pelas imagens fortes. Essa técnica, se tem seu interesse, deve ser praticada antecipando reações possíveis dos participantes.

Quando o AAT considera satisfatória a imagem do personagem ou do animal, ele pode sugerir situá-la, criando um solo, uma paisagem, o céu... se necessário, propor um colorido suplementar.

Depois, cada um procede a colagem propriamente dita, isto é, transfere os papéis do primeiro ao segundo lado e os cola proporcionalmente. Assim, o sujeito não perde de vista o conjunto que ele criou por partes. A colagem deve ser feita numa ordem precisa: primeiramente, o que "faz fundo", por exemplo, a forma geral do rosto antes dos olhos, o vestido antes dos botões, e assim por diante.

Essas indicações podem parecer inúteis para aqueles que não têm a experiência das colagens em ateliê de crianças. Esse procedimento bastante didático permite a abordagem dessa técnica nas melhores condições. Na pintura, a falta de antecipação torna difícil, mas não impossível a execução de uma obra detalhada. Com muita paciência a criança pode conseguir pintar, contornando os detalhes: por exemplo, a cor da pele será laboriosamente pintada ao redor dos olhos, da boca, do rosto já traçado, ou, ainda, a cor da terra ao redor de cada flor. Em uma colagem, as sobreposições que emergem de uma falta de antecipação induzem, inevitavelmente, a ilegibilidade da imagem produzida.

2. Tema livre sem limitação das cores

Desde a segunda sessão, geralmente, os participantes são capazes de trabalhar sobre um só lado da folha sem operar a transferência sobre o outro, já tendo assimilado o processo de colagem.

3. Trabalho com os papéis cortados

Quando das sessões seguintes, as crianças podem executar os temas de sua escolha e utilizar tesouras. Para alguns, as dificuldades psicomotoras podem tornar essa atividade difícil. O AAT deve acompanhar de perto seus gestos para, eventualmente, ajudá-los, ou, ainda, analisar o que para eles representa o "corte" com as tesouras. Outros, tendo adquirido as primeiras noções de colagem pela "rasgadura", vêem a ocasião como uma promoção, procurando melhorar esse trabalho de recorte.

4. Trabalho com tecidos colados

O trabalho é o mesmo que para o papel colado, o recorte de tecidos de texturas e espessuras diferentes complica a tarefa. A fim de evitar o fracasso com aqueles que têm dificuldades psicomotoras, essa atividade só é proposta aos mais hábeis. A própria colagem é mais delicada que aquela do papel. Alguns tecidos muito leves deixam aparecer a cola, outros muito flexíveis, escorregam. Se o suporte escolhido é rígido, podem-se acrescentar outros materiais como a cortiça ou a madeira compensada. Esses últimos requerem uma cola diferente daquela utilizada para os tecidos: quer dizer que é preciso uma certa capacidade de atenção e de cuidado nessas realizações.

Podem-se realizar grandes painéis decorativos com trabalho em grupo, de "tapeçaria", em suportes espessos tais como a juta, o pelego ou, até mesmo, a aniagem que convém muito bem.

5. Utilização de materiais diversos

Como nos trabalhos anteriores, começa-se fazendo um projeto a lápis, sem detalhes. A unidade de "toque" deve ser relacionada com a dimensão dos materiais utilizados: será, por exemplo, sementes de girassol, de lentilhas, de ervilhas cortadas, massas alimentares de diferentes formas e dimensões. Na hora do projeto, o AAT acompanha bem de perto a adaptação do projeto à técnica. Frequentemente, ele precisa intervir quando da escolha dos materiais, para que sejam adaptados ao projeto e que a realização torne-se "imagem comunicável", o que o sujeito não conseguiria, se se deixasse fascinar por algumas sementes. Cada utilização deve ser significativa num código que o

sujeito deve se dar, ou que o AAT deve ajudá-lo a definir em função de suas primeiras escolhas.

Esse trabalho de colagem é muito diferente dos anteriores: aqui, trata-se de criar superfícies por justaposição de elementos preexistentes, quer dizer, por acréscimos, enquanto no trabalho de papéis ou tecidos tratava-se de levantar superfícies existentes pela rasgadura ou recorte (de papéis, de tecidos, de cortiça), para criar novas superfícies. Apesar das dificuldades assinaladas, essa técnica é, facilmente, assimilável mesmo pelas crianças pequenas e parece muito gratificante.

6. Utilização de pregos, arruelas, parafusos...

É uma variante do trabalho anterior, mas mais difícil de ser executada, levando-se em consideração que os elementos oferecem poucas superfícies plana de colagem. Aconselha-se reservar essa tarefa aos adultos e, até, aos adolescentes que nela, geralmente, encontram um grande prazer.

7. Os mosaicos

Essa técnica deve ser proposta não com o objetivo de fragmentar uma imagem, mas de buscar as vibrações coloridas. Dá-se um tema simples e suscita-se o interesse, mostrando reproduções de verdadeiros mosaicos, tais como os de Ravenne, por exemplo. Salienta-se o que é próprio a essa técnica, a multiplicidade das nuances trabalhadas em justaposição e que se fazem valer reciprocamente, o ritmo do posicionamento das pedras próprias para ressaltar as formas, os vazios que, também, colocam o desenho em evidência.

Como suporte para o mosaico de papéis, propõe-se o papel betuminado preparado com uma camada de cola e partido em dois. De cor cinza escuro, quase preto, ele valoriza os papéis de tons variados que aderem sobre o suporte sem que seja necessário acrescentar a cola. Para o próprio mosaico, propõem-se pequenas superfícies de papel (1 a 3 cm) classificadas por gamas de cores. Seguidamente, crianças e adultos encontram um interesse real em participar da criação dessa "paleta" comum.

A maneira de propor a consigna é determinante. O exemplo abaixo ilustra bem:

Um grupo de crianças mostra-nos projetos, denotando uma excelente compreensão da tarefa. Uma vez realizados, todos os mosaicos apresentam-se com características de expressão psicopatológico. A causa é a relação com uma coincidência nos erros da consigna: façam uma cabeça de acordo com as indicações técnicas, rasguem pequenos pedaços, classificando-os pelas cores. Frente a essas exigências tão objetivas, as crianças haviam encontrado uma resposta sadia: escapar para fora de seu campo de trabalho habitual.

8. Trabalho coletivo

Essa técnica presta-se bem ao trabalho coletivo. Como na modelagem, nos temas propostos a um grupo, os sujeitos mais passivos podem-se deixar seduzir por uma dinâmica criativa. A capacidade manual, e, mesmo, a minúcia, às vezes, obsessiva de alguns pode-se tornar útil ao grupo e será, portanto, valorizada. Aquele que recorta ou cola com cuidado encontra um lugar nessa empreitada, mesmo tendo poucas idéias.

Processo com adolescentes e adultos

Aqui, leva-se em consideração a tendência ao naturalismo, da inibição de partir do "nada" em uma técnica, ainda, não abordada, do interesse pela busca plástica pura, em duas direções diferentes observadas por Aragon (1980):

"... duas categorias de obras bem distintas, umas onde o elemento colado vale pela forma ou, mais exatamente, pela representação do objeto. As outras onde ele entra por seu material".

Seqüência das consignas

1. "Interpretação" de um trabalho feito ao natural (papéis rasgados).
2. Tema livre (papéis rasgados).
3. Um animal executado com papéis brancos, transparentes ou opacos, de materiais e espessuras diferentes.
4. Fotomontagem: tema livre (utilização de revistas recortadas), etc.

1. Papéis rasgados

Para aqueles que já adquiriram uma certa facilidade na expressão plástica, propõe-se uma experiência com "papéis rasgados" e com papéis "neutros", sem limitação quanto ao número. O tema pode ser uma "interpretação" de um trabalho feito ao natural alguns dias antes (tal como uma natureza morta). Esse procedimento permite ao AAT acompanhar o trabalho, uma vez que ele tem as mesmas referências que o sujeito, isto é, a recordação comum de uma realidade. Essa referência de base não impede a liberdade de expressão e a adaptação aos materiais propostos. Cada pessoa escolhe, primeiramente, seu suporte, depois, diferentes papéis em harmonia com ele. Os pedaços são organizados e a própria colagem só se efetua com a aprovação do AAT. Essa consigna é, ainda, mais importante enquanto nada foi colado, nada foi "jogado". Logo, o AAT, freqüentemente, tem a ocasião de descobrir

bloqueios devido à fascinação de alguns papéis que prejudicam a construção harmoniosa de um todo.

2. Tema livre

Após uma experiência, cada um pode escolher seu tema com conhecimento da causa. Às vezes, as "cores" não levam em conta a técnica e ficam mais perto do que fariam na pintura ou no desenho (paisagens com efeitos de distância, sobreposições de elementos, etc). Para a realização, eles, freqüentemente, escolhem os papéis mais brilhosos, os mais recamados, os mais variados possíveis. Disso, resulta um caos plástico diante do qual o espectador da imagem tem muita dificuldade em perceber a intenção.

Seguidamente, a leitura da imagem é muito difícil, mesmo naqueles que se exprimem com facilidade na pintura. As verbalizações, por mais interessantes que sejam em nível psicológico, são, freqüentemente, um alibi para a incapacidade de adaptar-se a essa técnica.

A intervenção do AAT é delicada: ele observa a decepção do autor que percebe que sua obra permanece "ilegível" para o outro. Portanto, o AAT encontra-se na posição de dizer o que é preciso, para objetivar o fracasso da representação sem, por isso, fazer com que o sujeito deixe de apreciar essa técnica interessante.

3. Trabalho evidenciando materiais

Sobre um tema dado, por exemplo, um animal, pode-se propor a busca de expressão por efeitos de contrastes de materiais, de transparências, de formas, sem a utilização de cores (por exemplo, camafeus de brancos sobre preto)... esta é a ocasião de melhorar o trabalho de colagem.

4. Fotomontagens

Diversas revistas e papéis "neutros" são apresentados. Sobre um tema livre ou proposto, trata-se de utilizar essas fotos e papéis como materiais de representação, como paleta de cores. Alguns sujeitos deixam aparecer, voluntariamente, uma parte do significante que comporta a imagem utilizada, mas tirando-a de seu contexto e reintroduzindo-a em um novo contexto. Outros só utilizam essas fotos enquanto colorido, tomadas em uma abstração.

Vê-se que a graduação do trabalho de colagem, tal como propomos, distancia-se do processo, habitualmente, seguido nos ateliês institucionais centrados sobre o valor significativo da imagem recortada. Procuramos, ao contrário, que o participante possa fazer uma representação original a partir da desmontagem das imagens propostas a fim de reduzi-las ao estado de

matéria-prima, própria a uma reconstrução criativa.

Observações e intervenções do AAT

O AAT avalia se a técnica proposta está adaptada ao sujeito e permanece atento às respostas dadas à tarefa, deixando, se necessário, a possibilidade de substituí-la por outra.

Propõe-se a Jean, 9 anos, que faça um ser humano em papel rasgado, ele diz: "Eu rasgo o braço?" O AAT, percebendo o tom angustiado da questão, compreende que, para essa criança, trata-se mais de um retorno a uma sensação de fragmentação que um encontro com uma nova técnica plástica. Então, o AAT pode propor uma outra técnica de colagem, principalmente aquela que se faz por acréscimos sucessivos.

O AAT intervém para sustentar os sujeitos cada vez que isso parece necessário, quando das diferentes fases do trabalho: projeto, escolha dos materiais utilizados, rasgadura ou recorte adequados, colagens. Ele avalia a relação entre o projeto do sujeito e suas capacidades de realização. Se preciso, propõe uma simplificação plástica do esboço.

Ele deve permanecer atento a adaptação do gesto nas rasgaduras ou recortes do papel, à busca da forma mais exata possível ou a falta de interesse por esta, analisando se esta falta de interesse provém de um desencorajamento ou de uma falta de concentração frente a um trabalho novo. O AAT, também, interessa-se pela adaptação do projeto aos materiais propostos ou ao sentimento de frustração não superado que esses materiais provocam.

Nessa técnica, a *distância* é mais difícil de ser estabelecida que na pintura, pelo fato de que ela se pratica sobre uma mesa, que os elementos só são colados no final do trabalho e que, por conseqüência, é realmente difícil distanciar-se. Essa distância, mais necessária que em qualquer outra técnica (pelo fato dos elementos "pré-fabricados" reutilizados em outros contextos), só pode ser obtida subindo em uma cadeira ou colocando a obra no chão, cuidando sempre para não deslocar os pedaços constitutivos do trabalho.

O AAT verifica se o próprio sujeito permanece "colado" à idéia que fez previamente do efeito que um papel produzirá, ou se, ao se distanciar, ele pode julgar que o efeito não é aquele que esperava. Ele observa sua capacidade em mudar de material ou modificar sua idéia inicial.

Além disso, ele o acompanha para sustentar a concentração exigida por uma tarefa onde há momentos de confusão, permanecendo completamente atento ao que se diz durante o trabalho.

Considerações psicológicas da atividade de colagem

Ao debruçar-se sobre o vocabulário utilizado para descrever as atividades ligadas à colagem, pode-se ficar surpreso pelo valor simbólico dos gestos e dos efeitos que elas provocam: rasgar, recortar, colar, sobrepor. Nenhuma palavra de consigna é banal: a rasgadura de papéis, de acordo com a elaboração que se faz das prévias rasgaduras subjetivas, pode constituir um momento de grande contentamento ou de angústia. A primeira, devido à euforia de liberar a agressão destrutiva por deslocamento, a segunda, pelo temor de ser punido por tê-la deixado se exprimir. Nesse último caso, pode ser que o deslocamento simbólico não seja tão forte para que o sujeito se instale completamente no irreal, conservando sempre um sentimento de desconfiança em relação ao poder real da imagem.

Ao rasgar o papel, mesmo enquanto continuidade da cor, detroem-se a unidade e a significação que ele contém, é reduzido a migalhas. A tarefa seria inquietante, se não fosse conteúdo em um projeto, isto é, se o paciente não pudesse dar, imediatamente, a cada pedaço assim isolado um lugar significativo na nova estrutura. O prazer do trabalho emerge como efeito do processo de significação onde a rasgadura aproxima-se às funções cognitivas (de análise), e encontra sua reparação na construção (síntese).

O caminho que conduz a organização dos pedaços escolhidos é recortados em função de uma imagem é cheio de armadilhas: o sujeito vê algumas formas desaparecerem ao lado de elementos mais vistosos que, pode ser, ele quisesse que fossem menos significativos. Um plano de fundo, às vezes, escorrega estranhamente para um primeiro plano. Na colagem, duas folhas invertem-se de maneira a misturar as pistas da compreensão. Quando esses problemas não podem ser atribuídos à inexperiência, eles se tornam sintomas. Para não se enganar entre as falhas técnicas e os sintomas, o momento de aprendizagem que garante a praxe é fundamental.

A colagem propriamente dita tem uma característica de irreversibilidade que, diferentemente do vitral ou da linoleogravura, não concerne ao recorte, mas, ao contrário, à junção, à fixação sobre um lugar. Portanto, a significação situa-se ao nível dos encontros, do que pode haver de definitivo na escolha de um lugar em relação a sua vizinhança. A passagem da rasgadura à colagem determina um cenário significante da vivência do sujeito, quando é preciso romper com o passado (por corte) e fixar-se em um futuro (colar-se alguma parte de maneira a dar-lhe um sentido).

A atividade de colagem começa de maneira dramática: é preciso rasgar, reduzir em pedaços alguma coisa dada como um todo organizado, sejam folhas coloridas ou revistas. O sujeito deve passar da consigna do objeto à consigna da representação atravessando um momento de desconsigna que resulta dos gestos em geral interditos. Em conseqüência, o cenário que resulta daqui permite a cada um se exprimir em relação aos interditos obsessivos

(ligados à conservação e ao temor da castração): inibição, dificuldade, exaltação, compulsão à destruição...

Uma das defesas úteis para não se fragmentar fragmentando é ter presente a imagem que, posteriormente, dará sentido aos pedaços, transformando-os em partes de um todo significativo. Aqui, passa-se para um outro cenário, aquele da colagem propriamente dita, com todas as fantasmáticas que emergem em torno das leis e das regras que regem a consigna do que se pode ou não "colocar junto", nesse caso reforçados pelo caráter tenaz e definitivo da cola. As fantasmáticas das relações simbióticas interditas são ativadas durante a reconstrução, proporcionando momentos de confusão onde a imagem parece se perder no caos. O contentamento de reencontrar-se, que se produz na saída desses momentos de perda, dá-nos a medida da intensidade simbólica da atividade de colagem.

De um ponto de vista mental, a colagem é uma atividade de análise e de síntese, não somente numa função lógica, mas semelhante ao tipo de processo que se realiza na linguagem, transformando as palavras em letras e em sílabas cujo sentido desaparece no momento onde encontram uma posição em uma nova composição, com um outro sentido. Ir do sentido ao *non sens* e deste ao sentido subjetivo é, às vezes, o processo do inconsciente e da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Portanto, essa atividade tem uma dupla ação terapêutica e pedagógica, reproduzindo de uma maneira metafórica as transformações da aventura de significar (de ser significante).

Do ponto de vista da evolução cognitiva, a colagem segue todos os momentos do desenvolvimento: a partir da compreensão espaço-motora da rotação do lado colado do papel, para garantir a fixação (em torno dos três anos), até a elaboração reversível do espaço projetivo (na adolescência) que permite a disposição de múltiplos planos em perspectiva. Ela é reversível uma vez que a colagem obriga a seguir uma consigna de representação a partir dos planos distanciados que são, parcialmente, recobertos pelo conteúdo dos planos mais aproximados. A continuidade e a riqueza dos planos considerados depende, estritamente, da capacidade de o sujeito estabelecer relações lógicas de classe e de seqüência.

OS VITRAIS DE PAPEL

Para compreender bem qual é a função de um vitral, as melhores referências são escolhidas nas catedrais (Reims, Chartres...). Trata-se, tomando a história para "ler" (religiosa, nos séculos mais gloriosos dessa arte), de deixar passar a luminosidade de maneira a construir, entre o lugar interior e o exterior, um limite e um diálogo.



O "vitral de papel" não é uma subtécnica do vitral, mas uma técnica específica que se assemelha a esta: trata-se de fazer penetrar a luminosidade através de um espaço estruturado, composto, que tem suas próprias leis.

Se comparado aos vitrais originais, pode-se dizer que as pedras formam a arquitetura da janela-vitral e os "metais" que constituem o desenho do vitral são transportados em nossa técnica sobre uma folha de papelão. Quanto aos vidros encaixados nos metais, são substituídos pelos papéis translúcidos coloridos: o papel celofane. O "vitral de papel" é uma técnica que seria errônea aproximar das colagens, ainda que se sirva dos mesmos materiais e instrumentos: papéis, colas, tesouras, estilete... Nos mecanismos que ela organiza, essa técnica aproxima-se mais a linoleogravura.

Técnica

O processo de fabricação do vitral é realizado em duas etapas.

Construção da arquitetura do vitral

Para realizar um vitral de papel, é preciso, antes de tudo, furar uma superfície de papelão escuro para favorecer os contrastes. Esses furos serão, em seguida, revestidos de papel translúcidos de cores variadas e colados sobre a arquitetura do papelão.

A maior dificuldade reside no fato de que o desenho deve ser em "contínuo". Cada cor (papel celofane) deve poder ser colada sobre um contorno de papelão (o equivalente dos metais). Para aproveitar, ao máximo, esse exercício, é importante propor a criação dos largos espaços luminosos (os furos praticados no papelão) e desestimular as "colagens-bricolagens". Assim dizendo, é preciso evitar que os papéis de cor encostem-se uns nos outros, no lugar de serem colados sobre o papelão.

Além disso, se, em algumas épocas, o *grisaille** estava muito em voga na arte do vitral, parece-nos inoportuno, ao nível didático, praticar os retoques, desenhando sobre os papéis transparentes. Para justificar essa atitude, recordaremos, ainda mais uma vez, que nossa intenção não é de fazer com que se produzam obras "espetaculares", mas fazer com que cada sujeito aproveite, ao máximo, diferentes técnicas que lhe são propostas — à medida que possam-lhe permitir fazer algumas aquisições.

O acesso à técnica do vitral é facilitado quando propõe-se que se façam antes tentativas simples de representação em um papelão, sem desenho prévio, cortando, inicialmente, partes da superfície. Então, torna-se claro que

* N. do R.T. Jogo de tons, cinza sobre cinza, esfumado.

os furos permitem constituir a estrutura e o desenho. Quando o sujeito compreendeu que toda parte colorida, posteriormente, por um papel deve ser religada ao quadro exterior, o projeto a lápis, no papel, torna-se mais fácil. Não é suficiente dobrar os traços desenhados para criar um laço com o fundo. É necessário poder antecipar esse laço obrigatório entre as superfícies a fim de não cortar aquelas que devem ter função de arquitetura do vitral.

Recorte e coloração

Terminado o projeto, ele é transcrito sobre o papelão, tendo o cuidado de reservar um quadro-estrutura. Depois, com a ajuda de um estilete, recortam-se os espaços destinados a serem revestidos de papéis coloridos, acompanhando o desenho. Em seguida, recortam-se as folhas de papel celofane, ao mesmo tempo, que se desenhavam as formas. É preciso, seguindo completamente as formas do papelão, exceder suficientemente, para obter as superfícies de colagens necessárias. O trabalho realiza-se ao avesso da estrutura com uma cola em bastão.

É importante conservar durante todo o tempo uma vista do conjunto, recobrimo antes todos os vazios com papéis coloridos (escolhidos em harmonia), assim como manter a idéia inicial (sem se deixar fascinar pelas justaposições coloridas que tornariam "ilegíveis" o desenho primitivo). Uma vez colados os primeiros papéis, julga-se o efeito, observando por transparência. É nesse momento que a sensibilidade dos coloristas procura exprimir-se. Algumas cores aparecem como insuficientemente fortes, então, sobrepõem-se um, dois ou três papéis de cores parecidas ou diferentes. Em relação a esses retoques, algumas cores aparecerão com "profundidade". Assim, é procedendo por partes que se chegará, progressivamente, a criar um vitral cujo efeito parecerá ter uma unidade.

Esse trabalho não pode ser proposto a qualquer sujeito. Ele requer uma capacidade de antecipação, um espírito claro e lógico, uma grande habilidade manual e paciência. Ele desenvolve o sentido do ritmo plástico, das cores e do rigor. Convém aos sujeitos cuja inteligência prima sobre a imaginação, assim como a alguns tipos obsessivos. Não convém aos indecisos, aos impulsivos, às crianças pequenas. Contudo, ele pode ser praticado com eles de uma maneira muito simples: um único motivo silhueta é recortado em uma folha de Canson; depois, um único papel celofane recobre a parte recortada.

Vê-se que esse trabalho pode ser comparado com aquele da linoleogravura. Assim, nas duas técnicas trata-se de *retirar* para criar um desenho (ao cinzel para a linóleo, ao estilete para o vitral) Todo erro, tanto numa como na outra, é dificilmente reparável, de onde a necessidade de "levar adiante" o projeto sem deixar margem à improvisação. Ainda, nas duas técnicas, há a *inversão do trabalho*: na linoleogravura, a esquerda torna-se direita

(uma vez imprimida), no vitral, as colagens de papéis fazem-se ao avesso.

Intervenções do AAT

Esse deve acompanhar de perto cada projeto dos quais muitos não são realizáveis. O AAT intervém, analisando se a idéia desenhada é transformável em vitral ou se, ainda, é preciso propor ao sujeito procurar uma idéia mais adaptável à técnica. Aqui, percebe-se que entram em jogo a própria experiência do AAT nessa técnica e sua compreensão do que está acontecendo na inadequação do projeto à técnica. Sem dúvida, é nesse momento preciso que o diálogo será o mais importante.

Para os sujeitos mais frágeis ou desajeitados, o AAT, também, deve antecipar os erros dificilmente recuperáveis: freqüentemente, será necessário insistir para que esses verifiquem se todos os traços podem ser cortados com estilete. Em alguns casos, o AAT pode intervir com um giz de cor ou com uma borracha, para evitar um erro dificilmente reparável. Enfim, ele estimula a coloração e cuida para que as colagens se façam sempre do mesmo lado (sobre o avesso do vitral).

Considerações psicológicas sobre o trabalho de vitral de papel

A significação da transparência e da luminosidade é fundamental para julgar o prazer provado ou reprimido pelo paciente frente à atividade do vitral. O projeto e execução do trabalho devem ser orientados por esse objetivo fundamental que alguns sujeitos deixam escapar durante o processo. Certamente, há uma dificuldade em conciliar a unidade do tema a ser representado com a necessidade de fragmentar as imagens em ilhotas de cores. Portanto, o sujeito deve distanciar-se da forma global e arriscar estilhaçar em subformas nem sempre reconhecíveis para, finalmente, encontrar o todo como um efeito de luminosidade. Antes de colar os papéis, o desenho é um esqueleto frio e vazio, no qual as cores darão vida. Mas para poder aceder à representação, é preciso superar e elaborar esse momento de angústia.

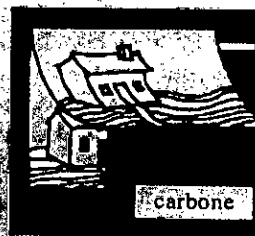
Além dessas considerações mais subjetivas da atividade "vitral", vários outros aspectos podem ser observados durante o trabalho: a compreensão das consignas, a adequação do desejo aos limites e às possibilidades dos materiais disponíveis, a estratégia adotada para fazer um desenho prevendo claramente o caminho a ser seguido, o tratamento dos entrecruzamentos de linhas, a habilidade em recortar, a seleção das cores e a utilização dos contrastes, para fazer emergir a significação plástica e representativa, a busca contínua da luminosidade para testar a eficácia das escolhas, a capacidade de jogo com o objeto terminado, mudando a fonte de luminosidade (agitando as mãos para

mexer os reflexos, olhando através desta para ver os objetos em cores, projetando a figura obtida sobre uma tela, etc.)

Certamente, é a qualidade particular do momento da transferência com o paciente que conduz o AAT a evitar um "erro" técnico ou, ao contrário, deixá-lo vir enquanto obstáculo interpretável, para poder transformá-lo em sucesso no processo psicoterapêutico.

A CARBONOGRAFIA

Essa técnica é, sobretudo, considerada como uma técnica decisiva em oposição às técnicas que necessitam de um longo trabalho de aprendizagem ou uma capacidade mínima de antecipação. Consiste em reproduzir um desenho por meio de "papeis carbonos hectográficos", diluindo, em um segundo momento, seus pigmentos pela imersão da folha na água. Os resultados mais charmosos são freqüentemente devido aos efeitos do acaso. Às vezes, sua utilização permite que o AAT recupere em alguns sujeitos "uma melhor imagem de si".



Técnica

A realização de uma carbonografia envolve cinco fases:

1. o desenho propriamente dito;
2. a coloração das superfícies;
3. o isolamento dos brancos;
4. a imersão;
5. os retoques.

Os participantes trabalham sentados ao redor de uma mesa e compartilham os "carbonos hectográficos" de cores variadas. (pode-se lamentar sua limitação relativa, mas a adaptação que cada um faz dessa dificuldade interessa ao AAT).

Um canto é reservado para a "imersão". Cada um dispõe de uma ponta Bic e de uma folha de papel impermeável na água. Para as "reservas", utilizam-se velas ou giz de cera branco. É preciso ter colchões de jornais, mata-borrões, assim como trapos, úteis após a fase de imersão.

Rapidamente, percebe-se que, como na atividade "pintura", o material comum (folhas de carbono, pia, velas...) são elementos de ligação entre os

participantes. Toda precipitação ou desconsigna quando da fase de imersão faz incorrer riscos tanto para os carbonos quanto às próprias obras por respingos de água.

Desenho

A fim de evitar os deslocamentos de uma folha sobre a outra, antes de utilizar duas folhas separadas, dobra-se ao meio uma folha de papel. Entre cada lado, desliza-se um carbono cuja cor varia cada vez que se deseja uma coloração diferente. Traça-se um desenho com ponta Bic sobre uma folha "receptora". Sem dúvida, esse intermediário entre o desenho e o traço sobre a "folha-obra" é um dos elementos mais surpreendentes para o "ator".

É preciso colocar o carbono de maneira que os traços sejam deixados sobre o lado inferior. Também, é preciso controlar seu desenho sobre essa parte ocultada da folha e corrigir cada "falta" (mais, seguidamente, devido ao gasto do carbono).

Coloração das superfícies

Quando se deseja colorir uma superfície importante por intermédio da "folha-desenho", utiliza-se, de preferência com a ponta Bic, um objeto arredondado que deixa uma fina película de carbono sobre a "folha-obra". Também, pode-se pressionar diretamente sobre a "folha-obra" com a ajuda de um pequeno pedaço de carbono. Executar a "coloração" com ponta Bic arrisca, quando da imersão, criar uma "superfície colorida invasora" visto que sobrecarregada de carbono.

Ainda que a técnica possa ser praticada por crianças bem pequenas, observam-se as dificuldades que podem surgir durante esse trabalho: - má posicionamento de uma parte dos carbonos — o desenho encontra-se, então, repartido sobre os dois lados da folha. Alguns sujeitos dotados de uma capacidade de observação sabem utilizar esses erros e explorá-los de uma maneira interessante, principalmente, nos efeitos de simetria parcial. O gasto dos carbonos, também, pode criar dificuldades.

Portanto, durante a execução, é indispensável verificar o que aparece do traçado sobre a "folha-obra". Mais uma vez somos conduzidos a noção de distância do olhar em relação à obra. Aqui, trata-se de uma distância muito particular, uma vez que é interceptada pelas diferentes espessuras de papel. Trata-se de desenhar sem ter o controle, e o AAT deve, freqüentemente, apontar ao sujeito que, entre sua intenção perceptível sobre o desenho feito com ponta Bic e os traços deixados sobre a outra parte da folha, há diferença.

Isolamento dos brancos

Antes de proceder a imersão, é necessário administrar as "reservas". Para isso, utiliza-se ou a vela de parafina ou um giz de cera branco. Como nos procedimentos de gravura que isolam o cobre do ácido com um verniz, aqui, produzem-se reservas para evitar a invasão completa da folha pela diluição dos carbonos coloridos.

Esse momento do processo é, sem dúvida, o menos gratificante, pois a intervenção permanece invisível durante o trabalho. Compreende-se que muitos tenham tendência a não ter o cuidado necessário, sobretudo, nas primeiras vezes. Há um efeito de paradoxo entre a importância do que se faz e do que se vê. Pode-se dizer que, no processo de carbonografia, é um dos raros momentos onde a possibilidade de antecipação é mobilizada. Realmente, as reservas serão posteriormente muito visíveis, enquanto seu controle só poder-se-á fazer "por obra do acaso".

Imersão

Antes de realizar a imersão, é indispensável arrumar um espaço próximo da pia, sobre uma mesa, com jornais, mata-borrões e trapos. Também, é preciso espaços de secagem.

Chegamos na "fase mágica" do processo. A carbonografia é, então, imergida por alguns segundos na água e transforma-se sob os olhos de seu autor de uma maneira imprevista. Algumas cores, pouco visíveis até aqui, revelam-se, invadindo a folha. É a fase do encantamento: cada um retém sua respiração, participa do olhar na descoberta da criação do outro. Mas essa fase também pode ser fonte de angústia para alguns sujeitos que não suportam ver seu desenho diluir-se sob o efeito da água. Além disso, para que essas experiências possam ser compartilhadas pelo grupo, é necessário que cada um espere sua vez, participando da emoção comum.

De uma certa maneira, essa situação evoca a surpresa sempre renovada que o ceramista prova quando abre seu forno, ou aquela do fotógrafo frente ao desenvolvimento de sua película. É a *revelação de um segredo* do qual ele foi o criador, ignorante nisto que ele esconde e guarda.

Retoques

Uma vez feita a imersão, a carbonografia é colocada sobre um espesso colchão de jornal (que absorve o excesso de água). Depois, esfregam-se os lugares onde se deseja que a cor espalhe-se, enxugando-se o excesso de água com um trapo ou um mata-borrão. Também, podem-se, quando o trabalho está seco, fazer retoques com a ajuda de gizes de cera ou retrabalhar novamen-

te com carbonos e refazer uma imersão. Mas, aqui, está-se em busca da apropriação dessa técnica, que só interessa a alguns adolescentes ou adultos.

O caráter de espontaneidade da técnica de carbonografia contribui, freqüentemente, para o charme da obra, enquanto mais trabalhada, às vezes, perde sua leveza específica (aqui, pode-se comparar com a aquarela que nem sempre ganha um trabalho de sobreposições, contrariamente, à pintura a óleo). Para os que não conseguiram tomar confiança neles, praticando técnicas mais exigentes, a "revelação" quase mágica de uma bela imagem pode tornar-se a ocasião de "revelar-se" a si próprios. Freqüentemente, o imprevisto joga a favor deles. O AAT utiliza esse efeito, na presença do sujeito e da família quando isso parecer necessário. (cfe. caso Thierry).

Para que o lado "aleatório" dessa técnica desperte algum prazer, é necessário que o sujeito seja capaz de esperar da água "reveladora" uma parte de cooperação, completando parcialmente um projeto definido; de aceitar uma parte de acaso utilizável nas fases dos retoques; e, finalmente, um fracasso a ser analisado com vistas à apropriação dessa técnica. Tudo isso pode provocar em alguns sujeitos rígidos uma vaga agressividade ou desencorajamento.

Também, deve-se pensar no que pode provocar a diferença entre um desenho agudo (traçado com ponta Bic) e a dissolução incontrolável na água da cópia no carbono, réplica do desenho em Bic. A qual dessas "realizações" poderia o sujeito se engajar?

Observações e intervenções do arte-terapeuta

Como em cada técnica é importante mostrar alguns exemplos antes de começar, tendo o cuidado de analisar o que pode ser considerado como resultado estético ou, ao contrário, como uma "invasão" inábil ou uma "reserva" muito cheia de sentido implícito. O AAT propõe aos participantes uma tentativa da atividade, fazendo uma carbonografia de dimensões reduzidas onde todas as fases são tratadas, mas sem nenhuma antecipação. A partir dessa "prova", o sujeito pode, de alguma forma, antecipar.

O AAT observa a compreensão da tarefa. Ele observa dificuldades ou facilidades em colocar criteriosamente as folhas de carbono (lado direito-ao avesso), o cuidado para com o reposicionamento necessário da "folha-desenho" em relação às diferentes manipulações. Seguidamente, ele precisa intervir para retificar os lugares de intervenção do sujeito.

Se essa técnica pode ser praticada muito rapidamente, o AAT cuida, entretando, para não deixar a excitação transbordar o quadro da criatividade e para que as trocas do material comum possam-se fazer em boas condições.

Para cada um, ele, freqüentemente, acompanha os efeitos do trabalho e salienta os erros. Ele observa a capacidade em compreender a ligação entre o

traço desejado e aquele deixado sobre a folha, a possibilidade de analisar a razão da "falta" e aquela de remediar de uma maneira adequada. Às vezes, ele nota, ao contrário, a recusa do sujeito em admitir que, entre sua vontade de expressão e seu resultado visível, a diferença vem dele mesmo e não de uma fatalidade contra a qual sua raiva pode desencadear, se o AAT não o acompanhar.

Quando da imersão da obra, o AAT cuida para que cada sujeito tenha esse momento privilegiado de partilhar com ele e com os outros. Ele o acompanha, quando da diluição de uma parte de seu trabalho e cuida para que sua surpresa não se torne uma angústia muito grande. Como essa técnica, relativamente, permite um bom resultado, é a ocasião de comparar as reações do sujeito em relação às dificuldades encontradas nas outras técnicas mais exigentes.

Considerações psicológicas sobre a carbonografia

Ainda que seja necessário ter uma certa habilidade para obter um resultado, o bom êxito é, quase sempre, adquirido, se as regras elementares da carbonografia forem respeitadas. Se a elaboração técnica é simples, por sua vez, a elaboração psicológica não o é visto que a presença de uma instância de transformação, difícil de controlar, constitui uma situação plena de significações metafóricas onde o sujeito pode projetar bem os conflitos.

A facilidade ou a dificuldade com a qual ele pode estabelecer a reserva das regiões não coloridas, também, é uma indicação de sua capacidade em defender suas representações da invasão das emoções. A sobrecarga de material isolante, geralmente, indica uma atitude temerosa frente ao transbordamento.

É interessante observar as reações dos sujeitos em relação à imersão do papel na água, momento que eles vivem, às vezes, como o possível naufrágio da obra; também, frente ao resultado final onde a surpresa que encanta a maior parte dos participantes pode assustar outros para os quais é difícil aceitar, ao lado do próprio desenho, a intervenção infável do acaso.

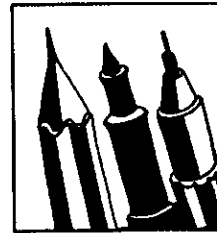
A carbonografia, seja como duplicidade ou seja como revelação, oferece momentos cujo encanto é quase independente das intenções do sujeito. Por isso, ele não pode dar conta das falsas manipulações. Assim, o duplo se faz-se, normalmente, "sozinho", mas uma má localização da folha carbono conduz a um trabalho "sem resultado". Colocamos num registro histórico: prazer do calcar na reprodução, determinação das regiões "não tocáveis" pela água, dissolução aleatória da cor, fascinação de um resultado imprevisível.

O resultado da atividade não pode ser vivido pelo sujeito como um produto objetivado de si mesmo, mas como alguma coisa que lhe chega, um golpe de sorte ou de azar. É por isso que as reações dos sujeitos durante a obra

(concentração, previsão, controle) e frente ao resultado (fascinação, decepção) dependem mais de suas relações com as transformações do destino que a uma crítica estética mais ou menos objetiva da obra.

O DESENHO

Como desenvolvemos no Capítulo "Pinturá", a atividade do desenho é praticada em nosso ateliê em condições particulares. Frequentemente, com as crianças, ela constitui uma atividade "complementar" à pintura e, mais seguidamente, a título de relaxamento. Sua prática ocorre "sentada", enquanto a pintura pratica-se "de pé". A distensão muscular é favorecida por essa atitude, enquanto o desenho, executado sobre uma pequena folha, sobre a mesa, favorece a relação de intimidade.



As crianças aproveitam muito mais essa intimidade, quando a atividade é proposta como um parêntese. Sem dúvida, é uma das razões pelas quais se vê frequentemente, que sobre as pinturas, manifestam-se caricaturas e rabiscos dos quais se tem vergonha, inscrições escatológicas ou obscenas. Em um contexto de trabalho de desenho de observação, as reações são completamente diferentes.

Técnicas

Descreveremos as técnicas de desenho em função do material utilizado.

Desenho com pincel atômico

Atualmente, todas as crianças sabem utilizar os pincéis atômicos* ou hidrocores, mas seu manuseio pode ser, para alguns sujeitos, a ocasião privilegiada de trocar idéias com os vizinhos com o objetivo de enriquecer suas próprias produções. Para outros, é a oportunidade de manifestar conflitos representados pela inadequação dos meios aos fins, por exemplo, colorir grandes regiões com pequenas hidrocores, o que, às vezes, equivale a fracassar não terminando jamais as tarefas começadas.

* N. do R.T. Em francês, a denominação é *Feutre*, ou seja feltro, aqui, correspondendo a pincel atômico e caneta hidrocor.

Desenho com giz de cera com ou sem acréscimo de tinta

Os gizes de cera, também, são propostos a título de relaxamento. As produções tais como rabiscos, desenhos obscenos e comentários escritos são numerosos. Mas essa técnica, também, poder ser investida em um nível elevado e trabalhada de uma maneira precisa, objetivando aperfeiçoar a imagem nela acrescentando uma tinta colorida. Nesse caso, os traços ou superfícies devem ser suficientemente apoiados dispondo interstícios onde a tinta poder-se-á alojar.

Geralmente, é necessário repetir a experiência, várias vezes, para escolher a cor mais adequada. De fato, para tirar melhor proveito dessa técnica, aconselha-se utilizar somente uma tinta por desenho. A escolha dessas tintas é primordial, uma vez que "valoriza" todo desenho ou, ao contrário, "neutraliza-o" pela falta de contraste. Mesmo as crianças pequenas são capazes de escolher cores de gizes adequadas, antecipando a tinta que fará "vibrar" o próprio desenho. Assim, compreende-se que essa atividade de relaxamento, quando utilizada com essa exigência, pode mobilizar os desenhistas. De fato, a tinta só é dada pelo AAT, quando o desenho estiver suficientemente "aperfeiçoado". Os participantes sempre têm a escolha de utilizar os gizes de uma maneira ou de uma outra. Enquanto AAT, acompanham-se o sujeito, sua história, seu ritmo pessoal...acompanha-se em sua escolha do momento, mas, entretanto, não se encorajam suas atitudes regressivas.

Desenho com tinta nanquim

Algumas crianças, adolescentes e adultos encontram um grande prazer em desenhar com tinta nanquim, com uma caneta de pena. É preciso adaptar-se a esse instrumento que permite a busca de diferentes espessuras de traços. Esses traços são obtidos pela difícil apropriação, tanto da pressão quanto da orientação da pena, assim como da continuidade do gesto. Pode-se acrescentar a esse trabalho aquele da aquarela pela "valorização" (com um pincel).

Desenho em quadrinhos (DQ)

As técnicas mais apropriadas são o desenho com pincel atômico com tinta nanquim, e, freqüentemente, coloridos com aquarela. É somente a partir dos oito ou nove anos que a criança compreende a própria significação do desenho em quadrinhos. Quanto a criança pequena, ela a assimila como desenhos executados em quadrinhos que ela traça antes de imaginar seus conteúdos. Sua surpresa é grande, quando se tenta explicar-lhe que um DQ é uma história contada em imagens, comentada por textos curtos e que inclui a permanência e a transformação parcial dos heróis e dos cenários. Podem-se

propor folhas de papel de formato alongado, o que é o primeiro elemento indutor do DQ.

Trabalho "a distância" com aquarela

Com adolescentes e adultos, pode ser interessante trabalhar a distância sobre folhas (de formato 50x65) no chão, com a ajuda de pincéis grossos colocados na ponta de longos bastões. Pode-se propor um trabalho com modelo natural diante de um objeto a ser tratado em duas tonalidades por exemplo, em um tempo, voluntariamente, muito limitado (da consigna de 5 a 15 minutos). Essa proximidade do trabalho dito "a distância" libera o gesto, assim como as preocupações de precisão do sujeito, seus temores de fazer mal. Assim, o próprio sujeito se libera, encontrando prazer nessa atividade lúdica, pouco habitual, que desdramatiza as dificuldades de representação.

Com a mesma técnica, podem-se dar outros temas, tal como traçar suas próprias iniciais. Se se quer tornar essa tarefa bem interessante, é preferível que se façam várias tentativas em diferentes folhas do que retrabalhar sobre a mesma. Pode-se acrescentar: traçar em duas valorações de aquarela, sem retoque, no sentido de uma busca de efeitos gráficos. Então, é interessante analisar, tanto ao nível plástico quanto simbólico, a evolução ou os diferentes processos empreendidos por sujeito para exprimir o melhor possível sua identidade que, aqui, joga-se nas iniciais.

Se os participantes demonstram interesse pela aquarela, é evidente que um trabalho mais clássico pode ser realizado. Não nos estenderemos nessa técnica que se assemelha, de um lado, ao desenho "em valores" e, de outro, à aquarela.

Observações e intervenções do AAT em todas as atividades de desenho

O AAT observa com interesse se a atividade é investida ou vivida como relaxamento necessário, após um trabalho de grande concentração. Às vezes, ele significa ao próprio sujeito sua compreensão daquilo que representa uma produção, eventualmente, regressiva (cfe desenhos com pincel atômico com giz de cera). Ele estimula as pesquisas, seguidamente, feitas a um custo para o sujeito: sair da impressão confortável do saber fazer, ousando o desconhecido.

O AAT sabe que, quando do trabalho "na mesa", numerosas verbalizações escapam-lhe. Pode ser que seja uma necessidade para alguns de ter esse espaço de liberdade sem preocupação de colocar em forma verbal nem plástica. O AAT cuida para perceber o momento oportuno para propor, de novo, a atividade de pintura. Frequentemente, ele tem a ocasião de notar o desapare-

cimento de alguns desenhos. Ele analisa o que, para o sujeito, pode representar o dobramento furtivo de sua obra, o gesto de colocá-la na caixa postal do ateliê ou na lata do lixo, de dá-la a um outro participante ou destruí-la... Todas essas situações são bastante freqüentes no trabalho do desenho, o que prova que essa atividade tem, nesse ateliê, um estatuto particular que contrabalança aquele de outras técnicas mais exigentes e, por conseqüência, mais investidas.

Considerações psicológicas sobre o desenho

Consignamos o aporte psicológico do desenho no capítulo geral sobre a representação. De fato, o desenho constitui para a psicologia a referência privilegiada da atividade figurativa enquanto objetivação da imagem através do gesto. Nessa perspectiva, o desenho não pode ser compreendido sem que se faça alusão à estrutura da inteligência que rege sua construção. A possibilidade de "dar uma idade" aos desenhos permite-nos dizer a idade imaginária onde o sujeito coloca-se a fim de nela encontrar um objeto perdido.

Os obstáculos da representação, sobretudo, o corpo humano, são mais claros nos desenhos que nas pinturas, por exemplo, mas também mais difíceis de serem elaborados. Na maior parte do tempo, os terapeutas interpretam o conteúdo imediato do desenho, a história que ele conta, mas o que, justamente, interessa ao AAT é o movimento que permite — ou que impede — o sujeito de colocar em forma esse conteúdo. Achamos que esse conteúdo, geralmente, é pitoresco, enquanto as modalidades redundantes de representação pertencem a estrutura mental inconsciente e constituem o estilo subjetivo do pensamento.

A diferença entre o desenho e as outras técnicas é a prioridade da forma e a importância das relações topológicas. Os psicoterapeutas de crianças que, geralmente, oferecem lápis e hidrocores aos pequenos pacientes para estabelecer uma forma de comunicação por meio de imagens, contam com uma habilidade que a criança aprendeu fora dali.

O interesse psicoterapêutico é centrado seja sobre o pitoresco ou o conteúdo dramático da mensagem gráfica (figura de "menino" o qual faltam as mãos = "é melhor não mostrar as mãos que fazem coisas proibidas"), seja sobre sua tonalidade afetiva (figura de um sol antropomorfo muito brilhoso = raiva contra um pai muito poderoso), seja sobre a tradução de morfologias em equivalentes pulsionais (figura de duas montanhas verdes = seios volumosos).

Num ateliê plástico, sendo o objetivo fortificar as capacidades simbólicas dos sujeitos, o desenho tem um papel diferente e, certamente, menos importante, pois o isolamento das relações puramente morfológicas, fundamental na escola, não aporta muito às necessidades expressivas subjetivas. Estando o desenho mais perto do "espírito de geometria", ele está próximo da conceitualização e da descrição partitiva dos objetos, seu resultado depende, então, muito mais das aquisições da lógica. Também, é interessante trabalhar,

de tempos em tempos, o discurso que as crianças têm, quando constroem um desenho, para lhe fazer tomar consciência das noções que utilizam para obter diversos efeitos tais como a distância, o afastamento, o ponto de vista, as proporções, etc.

Isso quer dizer que as atividades propostas na arteterapia, partindo do desenho constituem atividades de relaxamento que, na realidade, tentam diminuir o rigor do desenho, de base, colocar em desafio sua lógica, como um jogo de palavras que faz rir ao compreender-se a lei que o desvenda. A passagem pela água na carbonografia ou o triunfo da luminosidade e da cor sobre o seco labirinto da estrutura num vitral tiram seu prazer de desafio que essas atividades lançam na forma pura. Não é o caso dos artistas-deseñhistas que ganham essa aposta pela apropriação.

Do ponto de vista do funcionamento mental, as atividades de desafio dão-nos, precisamente, a possibilidade de observar a capacidade de cada criança em jogar, em transformar a realidade, em deixar-se levar pelo encantamento e perigo do acaso. Essa capacidade depende de dois fatores principais: de uma parte, da clara separação entre a estrutura objetiva e a estrutura subjetiva do pensamento, garantia da distinção entre o real e o fantasma; de outra parte, uma certa confiança no outro considerada como destino, sentimento decorrente das relações equilibradas com os pais.

Salvo no domínio do DQ, o desenho será a ocasião de refletir sobre o funcionamento da representação e as possibilidades de transcrição da forma do objeto a partir da combinatória dos traços significantes. O DQ, em compensação, conduz-nos ao domínio dramático das relações ttemporo-causais. De um quadro a outro, alguma coisa se conserva (cenário, personagens) e alguma coisa se transforma. A quantidade de quadros, a complexidade da história, a escolha das imagens que levam à significação da mudança dependem da idade da criança e da capacidade da colocação em sequência no adulto. A ordenação das imagens é adquirida de acordo com as mesmas condições de outras capacidades inteligentes: relação antes/depois, de pouco a pouco, inclusão de uma situação intermediária, compreensão de uma transformação parcial, coordenação das mudanças sucessivas do mesmo ciclo, coordenação ou encaixe de dois ciclos de transformações e inversões na direção do tempo.

Quanto ao conteúdo, o DQ permite seguir uma história, às vezes, no nível discursivo ou no nível figurado. O reprimido introduz-se entre esses dois níveis, onde o sujeito tem a possibilidade inconsciente de escolher o que é possível dizer e o que é possível representar no vir-a-ser. Esse vir-a-ser pode ser o efeito da situação anterior, pode ser proposto como alternativa mais ou menos coerente da situação, pode até anular a primeira premissa de acordo com o modelo de relação entre os acontecimentos com o qual o sujeito constrói, entre outros, sua própria história.

AS MÁSCARAS

A máscara é um objeto (em madeira, papelão, couro, etc.) que serve para ocultar o rosto daquele que a coloca, deixando-lhe a possibilidade de enxergar. De acordo com as épocas e os países, a máscara preencheu várias funções: ornar — na hierarquia tribal e religiosa; neutralizar a individualidade do comediante ou do trágico, ocultar a identidade, como por exemplo, quando dos carnavais onde há deboche anônimo e, finalmente, “trocar de pele” por um curto instante sob a aparência de um príncipe, de um político, de um feiticeiro...



Em nossa sociedade, a máscara perdeu um pouco de suas funções dramáticas; a liberdade dos costumes e o desabrochamento do corpo diminuíram seu interesse e esta tornou-se mais um objeto reservado às crianças, acessório de teatro ou peça de coleção. Quanto às máscaras vendidas no comércio, elas representam caricaturas grotescas estereotipadas sem o mínimo interesse estético. Em nosso trabalho, isso nos obriga a fazer um esforço de reinvestimento da máscara a fim de que seu valor simbólico não se torne zombaria.

As técnicas de fabricação

As técnicas de fabricação assim como os materiais utilizados são diversas. Os povos nos quais a máscara participa da vida cotidiana utilizam largamente os elementos que os cercam: plumas, conchas, vegetais, etc. Aqui, só nos interessamos pelas máscaras fabricadas e utilizadas em ateliês terapêuticos.

A máscara feita em pedacinhos de gesso

Uma das técnicas muito difundida, atualmente, é aquela dita “de pedacinhos de gesso”. O processo de fabricação compreende, para começar, o revestimento dos pedaços gessados: trabalha-se diretamente sobre o rosto da pessoa. Unta-se de uma substância gordurosa, vaselina, por exemplo, depois, umedece-se um por um os pedacinhos gessados em uma bacia de água. Cobre-se o rosto com esses pedacinhos de gesso, deixando só os orifícios dos olhos e do nariz. Pede-se ao “sujeito-modelo” (sentado) que permaneça o mais inexpressivo possível, e sobretudo, que não fale durante toda a duração da operação “estucagem do rosto”. Após um certo tempo de secagem, pede-se

que ele ajude o prático a separar a máscara do rosto através de expirações profundas. É uma operação que não é de sua natureza, nem do ponto de vista técnico, nem psicológico.

Se demos uma descrição tão detalhada de uma técnica que não aconselhamos em arte-terapia, é porque ela pode servir para ilustrar a intensidade das emoções ligadas à morte que sua prática suscita. Vários sujeitos, tendo passado por essa experiência, testemunham sobre a ansiedade que havia provocado neles. Eles descrevem seu sentimento de aprisionamento e sufocamento durante a estucagem, depois, a "impressão de sair do estado de coma", quando da descolagem da máscara. Os outros dois momentos desse processo também não nos parecem calmantes. Eles correspondem à modelagem de uma resina na matriz de gesso e à coloração da máscara em resina. A manipulação da réplica da imagem facial é, de uma certa maneira, uma reflexão sobre o vivo e o imutável, certamente, interessante, mas muito perigosa para os sujeitos psicologicamente frágeis.

Técnicas praticadas em nosso ateliê: papelão e papel *mâché*

A máscara em papelão

Essa técnica permite abordar a fabricação do fantoche de vara com cabeça de papelão. É uma proximidade da colocação em volume mais difícil que aquela da argila, uma vez que, aqui, o ponto de partida não é uma massa (como a argila), mas sim, uma superfície plana (a folha de papelão). Para colocar volume no papelão, dispõem-se somente de um estilete, de uma tesoura, de um grampeador, de cola e de durex. Portanto, é necessário fazer tentativas para compreender a especificidade dessa técnica. Depois, em um segundo momento, é preciso poder antecipar o efeito dos gestos (corte, dobramento, grampeamento...). Essas tentativas permitem que o AAT aprecie se o sujeito pode abordar ou não o fantoche de vara, e se não for o caso, a criança terá tido ao menos, o prazer de fabricar uma máscara expressiva mesmo que o AAT tenha-lhe ajudado.

Antes de continuar, conversa-se com as crianças sobre as funções da máscara, para evitar o erro, freqüente, que consiste em perfurá-la nos orifícios. Quando as noções de "esconder, não ser visto" emergem, pode-se jogar com o grupo com uma folha de papelão que representa um esboço da máscara, perfurada ao redor dos olhos, do nariz, da boca, colocada sobre o rosto de uma das crianças. Assim, passa-se aos sujeitos mais adaptados a noção da construção de uma máscara feita mais por acréscimos de elementos que por subtração da forma de base. Freqüentemente, fazem-se, somente, dois pequenos furos para os olhos.

Para a iniciação no trabalho em papelão, o AAT faz uma demonstração,

fabricando, rapidamente, vários volumes: cone, paralelepípedo, cubo, prisma, etc. Para isso, ele marca os limites do papelão com o estilete antes de dobrá-los, ou pratica uma dobradura, utilizando tesouras e grampeadores. Ele acrescenta aos elementos, assim, constituídos, lingüetas de papelão e mostra como localizar sobre a máscara o lugar onde introduzi-los. Para terminar a demonstração, ele esboça bem rapidamente uma máscara.

Cada criança dispõe de um quarto de folha de papel Bristol. É feito com que ela avalie a altura conveniente da colocação dos olhos, mostrando-lhe que, se colocados muito alto na folha, sua testa será visível. Depois, é pedido que marque a separação dos olhos colocando sobre as pálpebras fechadas o dedo indicador e o médio, e conservando o posicionamento de seus dedos, colocá-los sobre o papel Bristol, marcando com o lápis.

O AAT intervém junto da maior parte das crianças durante essa primeira operação, visto que muitas delas têm dificuldades que podem estar ligadas à sensação desagradável de tocar suas pálpebras. Seguidamente, o AAT marca, ele mesmo, o lugar dos olhos que serve de marca para todos os outros elementos do rosto (recortados em cartões de cores variadas, com tesouras ou com a ajuda de um estilete). Assim, o AAT observa o que a criança pode reter da estratégia proposta. Ele ajuda, quando sua habilidade não lhe permite realizar as construções que deseja. Depois, a máscara é colocada em volume através de dobramentos e pregas, criteriosamente, colocadas. Por último, propõe-se todo tipo de elementos (tecidos, aparas de madeira, lã...colados ou grampeados) que permitem reforçar a expressividade. Também, pode-se fazer com que pintem a máscara, mas a pintura arrisca escorrer e misturar-se com superfícies próximas, efeitos, freqüentemente, indesejáveis.

Um erro que não deve ser cometido nessa técnica é o de pintar a máscara antes de recortá-la. Isso resulta em cortar e perfurar um rosto pintado, enquanto em um processo que preconizamos, parte-se de uma folha branca para construir um "rosto-máscara", a experiência é completamente diferente.

Geralmente, essa atividade é muito bem investida pela criança a partir dos cinco anos e até o término da adolescência. Quanto ao uso da própria máscara, ela não é suportada pelos pequenos visto ser muito ansiogênica. Acontece que algumas crianças, entre dez e quatorze anos, demandam-nos jogar em um cenário que elas inventam, trazendo suas máscaras, fazendo, assim, um paralelo com a técnica de marionetes. O pedido, geralmente, vem das meninas que estão na puberdade, desejosas em mostrar sua feminilidade, mas com o rosto mascarado.

A máscara em papel mâché

Ela é proposta a partir dos dez anos. Essa técnica desenvolve-se durante várias sessões, com tempo de secagem a ser respeitado.

Conversa-se sobre as características de uma máscara e, principalmente, o exagero dos traços (quando se procura uma expressão grotesca) ou sua estilização (quando se quer permanecer no simbolismo).

Começa-se esboçando (a lápis) sobre uma folha, e numa outra, uma máscara de frente e, sucessivamente, uma de perfil. Muitos encontram dificuldades em realizar esse trabalho que é destinado a favorecer a antecipação e permitir as intervenções do AAT sobre o projeto, para torná-lo realizável, isto é, moldável.

Em seguida, fabrica-se a matriz com argila, isto é, uma forma sobre a qual os pedaços de papel *mâché* tomarão forma. Tudo deve ser moldável, a própria máscara assim como o nariz, o queixo ou qualquer outro elemento do rosto. Para que isto seja alcançado, é preciso modelar formas com bases mais largas que o resto dos elementos, e isto é uma das maiores dificuldades de sua fabricação. Propõem-se a marcar os planos bem claros sobre a máscara de argila, pois os pedacinhos com os quais será coberta amolecerão as formas. Quando a matriz está terminada, ela é coberta com óleo, para facilitar a moldagem posterior da máscara propriamente dita.

Cobertura com pedacinhos de papel

Começa-se rasgando pedacinhos de jornal de dois a quatro centímetros de largura (os pedacinhos recortados com tesoura não têm a qualidade de solidez necessária que cria o entrecruzamento das fibras que constituem um tecido espesso). Prepara-se uma bacia com cola celulósica (cola para papéis pintados).

A máscara em argila deve ser coberta com cinco ou seis espessuras de pedacinhos cujas camadas se entrecruzam para dar solidez. Cada pedacinho é mergulhado na cola (no qual se retira o excesso) e colocado sobre a matriz de argila. Recomenda-se seguir o percurso que parece "impor" o pedacinho. De fato, descobre-se muito rapidamente que tendo o cuidado de aderir o máximo possível à argila, não se pode antecipar o percurso do pedacinho, quanto mais é contrariado, mais se distancia das formas da matriz e mais se arrisca obter dilatações. Se essas dilatações não são perceptíveis quando da fase do trabalho, elas arriscam provocar decepções, quando a máscara estiver seca. O AAT prevê e acompanha, em tais circunstâncias, os sujeitos em dificuldade. Ele, também, toma cuidado para que não haja muita sobrecarga de cola. O AAT percebe o quanto é difícil para alguns renunciar em não impor à matéria sua própria vontade.

No momento dessa fase, Geneviève, 10 anos, sensível ao valor determinante da primeira camada, diz: "É uma prova de iniciação, quando conseguimos a primeira camada é como se pudéssemos conseguir tudo."

Um adulto, quando da colocação dos pedacinhos, diz: "É o momento da

reparação, cuido de minha máscara, enfaixando-a." Um outro diz: "Eu encontro minha mãe."

Quando a máscara parece estar, suficientemente, coberta, ela é retirada do molde, depois, faz-se com que ela seque em torno de uma semana (duração que varia em função da umidade ambiente e da quantidade de cola empregada). Uma vez seca, a máscara, coberta interiormente e exteriormente com um "revestimento em água" que unifica as partes defeituosas e torna-a mais sólida, melhorando seu aspecto. Quando o revestimento a seu redor está seco (geralmente, é preciso contar de 1 a 2 horas), ela é polida com a ajuda de uma folha de lixa bem fina, depois, passa-se para a coloração. A decoração pode ser das mais fantasiosas.

Esse momento é a "hora da verdade": a máscara não foi suficientemente constituída de camadas de papel, ela foi muito coberta de cola, ela se "desfaz" antes de ser terminada ou, ao contrário, adquiriu um belo aspecto, de solidez e até um belo som controlável como aquele de uma peça de porcelana.

Observações e Intervenções do AAT

Máscara de papelão

A máscara, criada no ateliê, quando não utilizada em um jogo dramático propõe-se a utilização por seu autor nem que seja por um curto instante. É por isso que o AAT deve permanecer atento a sua construção. O sujeito que retranscreve na fabricação de sua máscara seus problemas de esquema corporal, beneficia-se, nessa técnica, pela ajuda que lhe é dada, não naquilo que ela transforma seu esquema, mas naquilo que ela transforma a imagem que os outros terão dele, quando estiver mascarado.

As produções plásticas de Jacques são influenciadas por seus problemas orgânicos. Desde o seu nascimento, sofreu numerosas operações. Quando se trata de criar uma máscara, os furos dos olhos são colocados de uma maneira anárquica e assimétrica. Esses furos condicionam a colocação dos outros elementos do rosto-máscara. O "monstro" não classificado por seu autor enquanto tal, mas assim visto pelos outros participantes é uma nova prova para ele. Pertence ao AAT tornar possível a criação de uma máscara portátil, isto é, atrás da qual seu autor poderá ver sem ser visto, o que já significa ter colocado os olhos no lugar daquele dos humanos.

O AAT observa o interesse em encontrar elementos que reforçam a expressividade, a habilidade manual e a capacidade em interessar-se pela produções dos outros. Ele, também, cuida para que a utilização da máscara permaneça um jogo e que não desperte angústias inúteis no final da sessão, angústias que ele não terá tempo de elaborar.

Máscara em papel mâché

Essa técnica decompondo-se em várias fases, o AAT deve ficar atento para que o ritmo das sessões seja respeitado por todos. Na falta disto, importantes problemas técnicos poderiam surgir, freqüentemente enganosos para os autores.

Ele observa em cada um a resistência à consigna dada de fazer um esboço, a impaciência em trabalhar diretamente na argila, as capacidades próprias em antecipar. Ele, também, percebe a compreensão dos sujeitos em exagerar e simplificar os traços do rosto-máscara, não somente para dar a característica, mas também para levar em conta que, entre a matriz e a máscara pintada, numerosas camadas intermediárias arriscam diminuir a eficácia plástica expressiva. O AAT acompanha com interesse as intervenções que simplificam os planos ou, ao contrário, que têm tendência de amolecer os contornos das formas.

No momento da "untagem" da máscara de argila, o AAT está interessado pela descoberta que o sujeito faz de sua obra, suas verbalizações relativas às sensações de prazer ou de desgosto de se sentir acariciando ou massageando um rosto.

Quando do cobrimento com os pedacinhos, ele observa o cuidado dado à colagem de cada um deles assim como a flexibilidade em seguir o pedacinho em sua trajetória, ou a obstinação em querer que ele percorra um caminho "mais racional, mais simétrico", mas menos eficaz. O AAT, também, pode notar o quanto alguns sujeitos trabalham em estado de dependência do AAT, como se agissem só para lhe agradar e, nessa circunstância enganando-o sobre seu trabalho para continuar sendo amado por ele. Freqüentemente, escuta-se dizer: "Eu terminei de colocar todas as camadas de pedacinhos", enquanto está claro que somente duas espessuras irregulares cobrem a matriz.

No momento de tirar o molde, antes da coloração, as "tapeações" aparecem. É interessante observar como o autor pode retomar tudo aquilo que foi dito pelo arte-terapeuta durante o trabalho sobre a técnica, a partir da experiência, assim como das reações frente a esses fracassos: alguns destroem com muita raiva sua obra, enquanto os outros tentam desesperadamente arrumá-la.

Considerações psicológicas sobre a construção de uma máscara

O fenômeno cultural da máscara permitiu uma ocasião de reflexão aos antropólogos, etnólogos e psicanalistas. De um ponto de vista psicológico, ela constitui um lugar de síntese de dois mecanismos que estão na base do psiquismo: a projeção e a identificação. A circunstância de ser como um outro

e de conservar-se em si mesmo é tornada possível graças ao intérprete da aparência. A máscara permite provocar no outro reações que, por sua própria presença, o sujeito é incapaz de obter, tornando-se, assim, o símbolo dessa impotência cuja causa está, freqüentemente, ligada aos sentimentos de vergonha. Enfim, a máscara não oculta nada, salvo o que é muito conhecido. Seu mistério consiste em criar um mistério. A máscara faz surgir um olhar, como H. Michaux (1972) observa: "Basta que se aplique a uma maçã colocada sobre a mesa uma máscara, logo um lobo, para que ela olhe".

No entanto, não são os problemas gerais da máscara que interessam ao arte-terapeuta. No ateliê, não é proposto que se jogue com as máscaras, mas que sejam fabricadas, isto é, imaginar e produzir uma aparência portátil. Isso satisfaz a tentativa expressiva dos participantes, aos quais não se quer que corram duplo perigo; ao introduzir a voz e o gesto, anular, pela zombaria, o valor dramático da máscara, ou fazer com que surja uma angústia de destruição muito violenta para poder ser contida.

A fabricação da máscara inclui todos os aspectos da criatividade: a capacidade de organização perceptivo-motora, a integridade da imagem corporal, a compreensão das relações próprias à lógica do espaço, a representação simbólica do que, em uma máscara, faz referência à dupla determinação da subjetividade: a história da cultura e a história pessoal. De acordo com a técnica utilizada, capacidades diferentes são colocadas em prova: assim para o papelão, a habilidade dos gestos de dobradura, o sentido da topologia da figura, a compreensão da lógica dos volumes; para o papel *mâché*, a capacidade em compreender a correspondência reversível entre o direito e o avesso das superfícies irregulares e contínuas. Essas noções, tão geométricas quanto parecem, jamais são neutras do ponto de vista subjetivo, o papelão que representa o eixo das significações que vão da rigidez à ambigüidade, a moldagem das correspondências morfológicas do côncavo e do convexo próprios em conter os afetos que concernem a diferença dos sexos, o travestismo e a homossexualidade.

Um dos caracteres fundamentais da máscara é sua capacidade de distanciamento. Por um momento, ela faz parte do sujeito em um jogo social preciso e, depois, ela cai como uma casca. Nesse sentido, a máscara é um emblema da morte, às vezes, representando o que tem de efêmero e de eterno no homem, pois a máscara, sendo aparência, permanece muito mais imutável que a figura que ela oculta. A lei da simbolização quer que a morte seja representada pelo o que a nega, alguma coisa da consigna do imutável.

9

Lista do Material

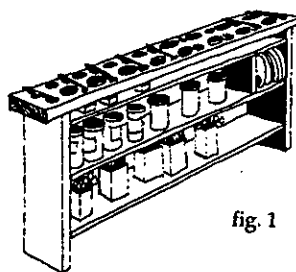


fig. 1

Pintura Material

- Mesa-paleta de 16 cores (figura 9/10)
- Pincéis aquarela número 4 e 11 (mínimo: um para cada cor)
- Pincéis suplementares para misturas, pincéis-escovas de formas e de tamanhos variados
- Paletas
- Trapos

Cores: Guache em pó

preto
branco
amarelo-limão
amarelo-ouro
laranja
ocre
roxo-terra
vermelhão
carmim
azul-cobalto

N. do R. T. Para as denominações das técnicas contou-se com a colaboração da arte-educadora Jane Becker.

azul-marinho
violeta
verde
verde-esmeralda
cinza e rosa (a serem fabricados)

Colheres (para preparar as cores)

Papéis

Formatos: 50x60, 75x110, A4, tiras para DQ.
Qualidade tipo: *Robur 112 g, kraft, Ingres.*, papel impermeável na água (para ecoline).

Desenho

- giz de cera (bastão)
- tintas coloridas (tipo ecoline)
- pincéis atômicos coloridos de diferentes espessuras ou hidrocores
- lápis pretos comuns e de cera
- tinta nanquim
- pincéis aquarela número 1, 4, 11

Papéis: cfe. pintura (excluir papel de grande formato)

Modelagem

- terra argilosa para cozinhar: vermelha, branca e preta (prevendo-se uma decoração com substância terrosa)
- pranchetas individuais de madeira, de fórmica ou de azulejos
- guias de madeira que podem-se sobrepor (espessura de 8 a 10 mm)
- rolo de massa
- desbastadores e espátulas de formas variadas (figura 2)
- pincéis para decoração com barbotina
- pincéis-escovas para limpar as peças após o polimento
- esponjas
- fios para cortar a argila
- trapos
- plásticos para conservar as peças úmidas
- lixa de papel (número 00, 1, 2)
- facas
- pincéis finos para decoração com substância terrosa



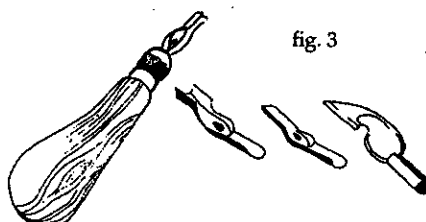
fig. 2

- pincéis-escovas (em torno de 1 cm para limpar as decorações em cavidades após o polimento)

Linoleogravura

Projetos

- papéis brancos e pretos
- decalques
- lápis
- gizos brancos e pretos



Gravura

- Linóleo (espessura 4 mm, de cor havaiana — as outras cores contêm um produto que as torna impossível de serem gravadas)
- cabos de goivas desmontáveis, especiais para linóleo
- goivas de formas variadas (figura 3)

Impressão

- papéis de qualidades e de cores variadas
- tinta anilina (mais fácil de ser utilizada que a tinta tipográfica)
- rolos-tinteiro
- rolos e brunidor
- placas de vidro para colocação das tintas nos rolos tipográficos
- percevejos

Cartão para raspar

- cartão preto fino, de boa qualidade para raspar
- canetas
- estiletos de punção

Monotipos

- placas de vidro ou de fórmica
- tintas: anilina ou guaches
- rolos-tinteiro
- esfuminhos, pincéis velhos com pêlos encurtados, bastões, etc.
- papéis de diferentes grammas (de 30 a 80 g)

Relevo em metal

- folhas de metal (espessura que varia entre 0,8 a 0,2 mm)
- instrumentos específicos para gravar o metal, pregos, grampos de duas pontas
- pedaços de espuma, carpete ou tapete
- Massa de calafetar
- papelão

Colagens

Suportes

- *Canson, kraft*, papelões, tecidos, madeira, etc., papéis betuminado (para mosaicos)

Colas

- celulósica para papéis, de encadernação ou especial "para tecidos", borracha sintética para cortiça, bem forte para qualquer outro material

Tesouras

- umas reservadas para papel, outras para tecidos

Estilete

Papéis diversos

- jornais, papéis de embrulho, papéis pintados, etc.

Diversos

- tecidos variados, folhas de madeira para pregar, cortiças, grãos diversos (milho, lentilhas, ervilha, etc.), pregos, etc.

Vitrais de papel

Projeto

- papéis brancos, lápis, borrachas, gizes brancos

Realização

- papéis *Canson* ou papelão preto ou de cor escura
- papéis celofanes de cores diferentes
- estiletes de punção e canetas de pena
- tesouras, estiletes
- colas (de preferência em "bastão")

Carbonografia

- papéis brancos impermeáveis na água
- folhas de carbono hectográfico (desconfiar das violetas que têm tendência de invadir as superfícies vizinhas)
- Ponta Bic (pontas duras)
- velas brancas e/ou giz de cera branco
- mata-borrões e jornais
- trapos de algodão

Máscaras

Em papelão

Cfe. cabeça de fantoches de vara executadas nessa técnica

Em papel mâché

primeira etapa: a matriz

- argila
- pranchetas-suportes
- desbastadores e espátulas

segunda etapa: a base da máscara

- óleo (de linho ou de mesa)
- papéis jornal
- bacia
- cola celulósica preparada em grande quantidade

terceira etapa: o término

- revestimento em água
- guaches de cores variadas
- verniz incolor
- pincéis para revestimento e verniz, pincéis aquarela para a guache

Marionetes

- material comum indispensável para todas as técnicas: o painel (figura 4)

Marionete plana

Projetos

Papéis, lápis, borrachas, giz de cor

Realização

- Bristol (250 g) ou placa de isopor (5 mm de espessura) e papelão 400 g (para peças articuladas)
- estiletes e tesouras
- grampos de duas pontas
- grampeadores
- cola de tecidos
- tecidos variados, lã, couro, peliça, botões, pérolas...
- durex para trabalho em Bristol, durex de embalagem para placa de isopor
- bastões de madeira de 1 cm de largura

Fantoches de vara

Para a fabricação da cabeça em papel *mâché* cfe. máscaras mesma técnica

Fabricação da cabeça em papelão

- Bristol (250 g) de cores diferentes
- estiletes de corte e tesouras
- grampeadores
- durex
- cola universal
- pequenos tecidos variados, lã, couro, peliça, botões, pérolas, etc.

Fabricação do corpo

- tecidos variados, etc...
- bastões (de seção quadrada de 1 cm)
- grampeadores e/ou material de costura
- colas de tecidos e cola universal

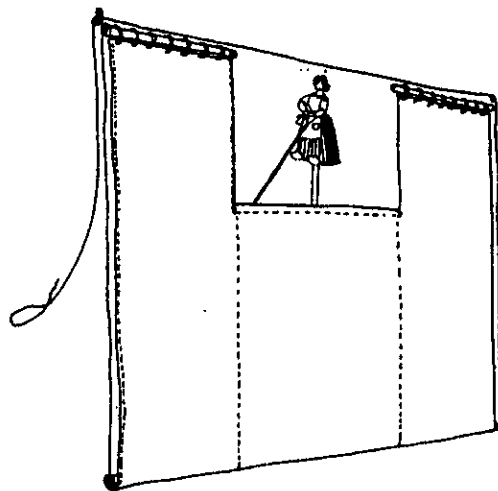
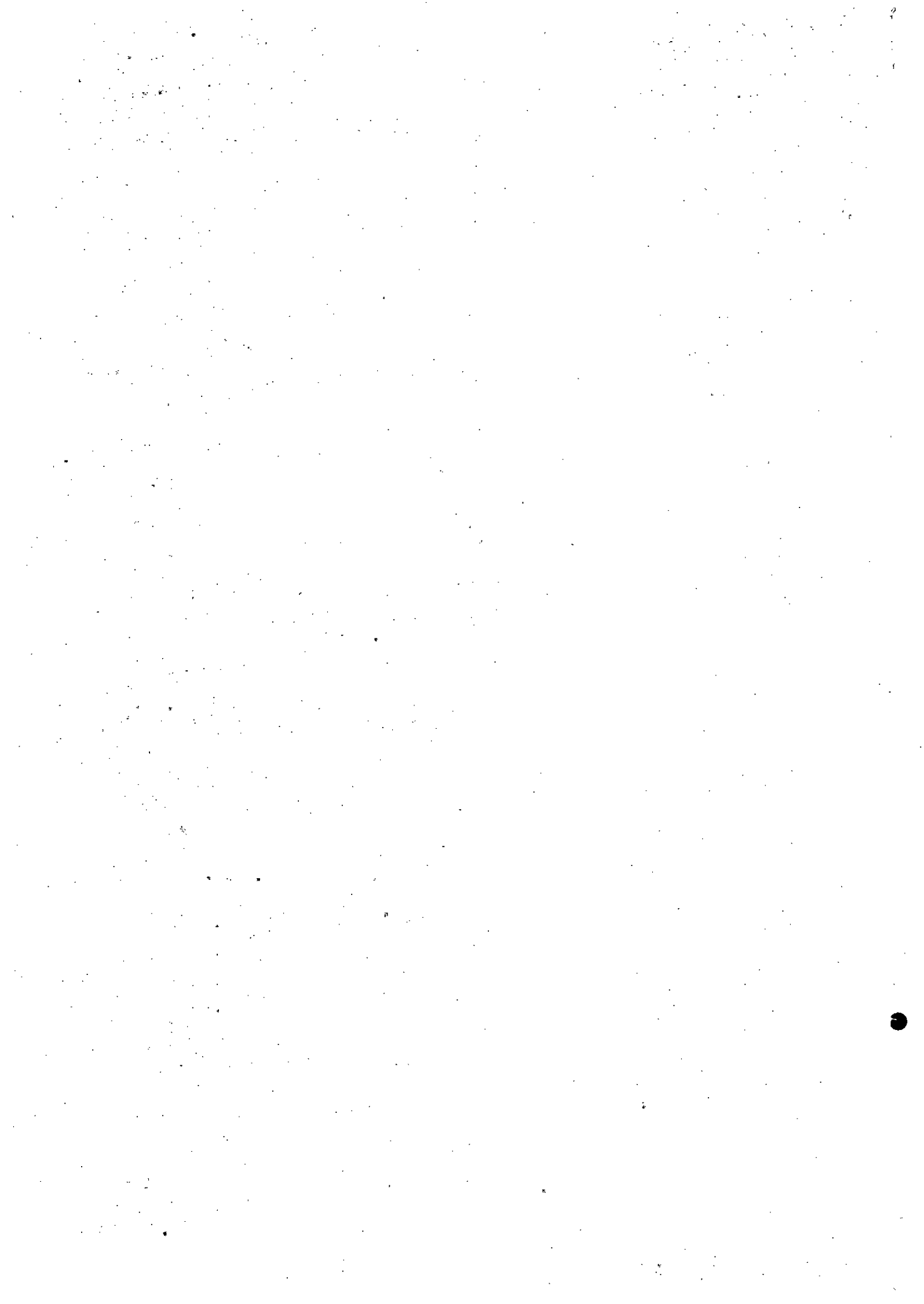


fig. 4

PARTE III

*Ilustrações da Vivência
no Ateliê*



10

Ilustrações da Vivência no Ateliê

CÉCILE

ou a palavra em questão

Cécile é a segunda de uma fraternidade de três crianças. Ela chega ao ateliê com cinco anos, dois anos após Mathieu (seu irmão, um ano mais velho). Enquanto ele é sedutor e sociável, exprimindo-se facilmente verbal e plasticamente, Cécile tem um físico franzino, é muito tímida e só pronuncia raras palavras. Ela se exprime somente pela pintura. Cécile parasita seu irmão mais velho ao ponto de impedi-lo de participar das sessões destinadas as outras técnicas que ela recusa abordar. Todas as minhas tentativas para separá-los fracassaram durante três anos.

Durante os dois primeiros anos, as pinturas de Cécile são, particularmente, expressivas. No terceiro ano, seu desejo de apropriar-se das descobertas picturais de seu irmão (tais como suas tentativas de busca de perspectiva, de reflexos, de expressão da luminosidade...) abateram, pouco a pouco, suas próprias produções. Sua maturidade não é suficiente para compreender os processos de Mathieu. Então, ela faz coabitar sobre a mesma folha expressões de níveis bem diferentes, o que diminui sua expressividade.

Durante um ano, Cécile interrompe suas visitas ao ateliê. No ano seguinte, ela retorna sem Mathieu. Então, com nove anos, ela demanda para ingressar novamente, mas, desta vez, com Julie, sua irmã de cinco anos, o que recuso. As circunstâncias me haviam, até aqui, forçado a ser paciente, eu não

queria mais deixar escapar a ocasião que, enfim, havia-me sido oferecida de poder estabelecer uma relação terapêutica com Cécile.

O que toca, antes de tudo, é a disparidade entre seu excelente nível de expressão plástica e sua pobreza verbal. Ela emite somente algumas sílabas com uma voz muito grave, como se viesse das profundezas. Quando comuniquei a Sra. R. sobre minhas preocupações, ela me respondeu: "ela é como meu marido, mais secreta, mais introvertida que seu irmão e sua irmã, mas não há nada de anormal." Sra. R. dizia: "a timidez, isso passará..."

Aqui, relato as primeiras sessões deste início de ano. As crianças, a maior parte novas, observam-se para, depois, entrarem em contato. Alguns falam com Cécile, que não responde. Um menino diz: "ela é "mudo". "Como?" "Ele retoma": ela é m-udo..". depois: ela é muda...Eu respondo: "não com seus pincéis", depois, mostrando a casa pintada por Cécile acrescento: "quem gostaria de morar nessa linda casa?" "eu" ouve-se por todos os cantos; então, eu pergunto a autora: "quem você convidaria?" Minha pergunta permanece sem resposta.

Uma semana mais tarde, Cécile pinta um barco. Continuando o trabalho esboçado anteriormente, para tentar introduzi-la no grupo, ajudá-la a reinvestir a palavra, eu digo: "é bonito esse barco, quem gostaria de partir em viagem nele?" Novamente, as crianças manifestam seu entusiasmo e Cécile torna-se bem consciente do interesse suscitado por suas pinturas. Ainda que ela permaneça fechada em seu mutismo, alguns sorrisos discretos aparecem (figura C/1).

Um pouco mais tarde, Cécile pinta uma montanha e três pessoas separadas (figura C/2). Para minha pergunta: "conte o seu desenho", ela responde: "é a montanha." As crianças aproximam-se espontaneamente, e Cécile continua: "é o papai, a mamãe é uma filhinha." Quando pergunto: "o que eles fazem?" Cécile não responde. Então, solicito as crianças, propondo-lhes um jogo: "vamos tentar adivinhar e Cécile nos dirá, se estamos certos ou não." Cécile contenta-se em responder com a cabeça, fazendo um gesto de negação para todas as perguntas até que uma criança pergunta: "eles vão colher alguma coisa?" Cécile diz: "sim", e o jogo de adivinha continua por um momento e Cécile, confiante, decide nos dizer: "cogumelos", o que ela se empenhará em acrescentar em sua pintura. Aqui, vê-se que, isolada de seu irmão, a menina pôde estabelecer um primeiro contato com seus colegas com a intervenção da terapeuta. Nas semanas seguintes, ela recusa participar do grupo de marionetes e pinta com uma animadora. Percebe-se que ela escolhe pintar, novamente, o mesmo barco, mas, como com minha colega a relação de transferência não pôde-se estabelecer, o barco não é mais habitado, não tem nem mar, nem céu, a vida, como se tivesse se retirado do "sujeito" escolhido e as linhas enrijeceram-se (figura C/3).

Eu decido rever os pais que, aliás, mostram pouco interesse em encontrar-me. O pai, muito seco, faz parte de uma fraternidade de quatro filhos, a

mãe, autoritária e dinâmica, de uma fraternidade de sete. Ambos se descrevem como solitários em sua infância e juventude, e pensam que Cécile se parece com eles. Entretanto, quando trabalho com eles as suas resistências, eles dizem que as dificuldades de Cécile começaram, quando era muito pequena. Com dois meses, ela teve uma grave toxicose e foi hospitalizada durante um mês: salvou-se por um fio. Ela viaja para se reestabelecer na casa de seus avós maternos. Pouco após seu retorno a casa dos pais, o pai tem tuberculose e Cécile, não sendo vacinada, é aconselhada a voltar para a casa do avós por alguns meses. Ela só retorna a Paris com quinze meses.

Durante vários meses, ela não fala. Mais tarde, a professora da escola maternal assinala que Cécile não possui nenhuma troca verbal com ninguém, que ela faz sinais com a cabeça. Com quatro anos, empreende uma psicoterapia de grupo com duas outras crianças. Os pais constataam uma "pequena melhora", mas, depois de um ano, decidem interromper o tratamento, "Cécile não queria mais continuar".

É no ano que se seguiu essa experiência que Cécile veio ao ateliê com Mathieu, sem que os pais tenham julgado oportuno nos assinalar esses elementos de sua biografia. A respeito do ano passado, eles dizem: "com oito anos, Cécile tripudiava na aula e escondia-se sob a mesa..." A mãe continua: "esse ano ela trabalha muito mal..." Essa frase-chave permite-me fazer com que os pais compreendam a necessidade de continuar o trabalho empreendido no ateliê. De fato, enquanto as dificuldades assinaladas não prejudicavam na escola, os pais negavam as anomalias de comportamento de Cécile. Essas dificuldades vão permitir, talvez, uma objetivação de sua patologia pelos pais.

Algum tempo mais tarde, Cécile retorna no início da sessão no ateliê acompanhada de Julie, sua irmã mais moça, para que ela assista ao espetáculo de marionetes no final da sessão. Eu reenquadro nosso trabalho, mas, excepcionalmente, Julie permanecerá no ateliê, uma vez que "não pode ir embora sozinha". Mais uma vez, a mãe desprezou o enquadre: "no teatro de fantoches, elas vão juntas, eu não pensava que isso provocaria tanta história..."

A ambigüidade da mãe, assim como a do pai, frente ao trabalho empreendido com Cécile é flagrante. Ela está em uma linha que eles adotam de uma maneira geral diante dos problemas do comportamento de sua filha. Eles negam a existência, ocasionando elementos que confortam a inquietude que se pode ter quanto ao futuro dessa criança. A psicoterapia foi, prematuramente, interrompida após um ano onde eles constataram uma melhora. No ateliê, a mãe "desorganiza" o quadro, banalizando-o, e isso, justamente, no momento onde o trabalho terapêutico tornava-se possível.

O trabalho na transferência prossegue com Cécile, que me enviou uma carta e um desenho de "aula de neve". Isso nos prova que sua terapeuta e seus colegas (com os quais foi tão difícil fazê-la estabelecer uma relação) estão presentes no seu pensamento. É na volta da montanha que a Sra. R. decide interromper as sessões de ateliê, alegando diferentes pretextos cujo principal

é que Cécile deve cuidar de sua irmã mais nova, nas quartas-feiras.

Depois de vários anos, o acaso faz com que encontre a Sra. R. Parece que, em um ano a cada dois, um novo encontro terapêutico é empreendido, depois, quando algum progresso é percebido, ele é interrompido e daí a recaída. Também reencontrei Cécile que me disse que queria fazer um desenho. Pode-se imaginar, através dessa escolha que, apesar da interrupção do trabalho empreendido no ateliê, ele continua em Cécile.

Muito tempo depois, os pais me demandam com insistência para que retome as atividades com Cécile, agora, com 16 anos. Eles querem impor-me seu ponto de vista: "ensinar-lhe a profissão de desenhista, colocando-a em um grupo dito pedagógico." Eu lhes respondo que para realizar esse projeto não faltam ateliês em Paris e que eu estou surpresa por eles se endereçarem a mim com tanta insistência. A resposta é: "é por causa do pequeno ambiente familiar que reina em seu ateliê..." Então, eu acrescento que gostaria de encontrar Cécile sozinha e ver suas recentes produções plásticas a fim de poder julgar se sua evolução permitiria responder favoravelmente a sua demanda. Após muitas reticências, eles acabaram aceitando essa proposição. Cécile vem alguns dias mais tarde com seu dossiê de desenhos. Seu físico é sempre franzino, seu corte de cabelo e sua roupa fazem com que ela se pareça com um garoto. O diálogo é difícil, ainda que ela diga que tem muita vontade de vir. Seus desenhos têm o charme da ingenuidade. Pensando que, sem dúvida, seria pouco benéfico para ela introduzi-la em um grupo de adolescentes com demandas de aprendizagem, mas que, entretando, poderia ser a oportunidade de retomar o trabalho começado vários anos antes, eu deixo em suas mãos a decisão, propondo-lhe um contrato propriamente terapêutico. Preservar a intimidade de nosso trabalho fora do olhar e a escuta dos pais parecia-me uma condição indispensável. Eu propus a Cécile que refletisse e, depois, telefonasse-me, dando a resposta. Nunca mais ouvi falar sobre essa família.

Vê-se, claramente, que todo compromisso arriscava tornar-se uma complicidade com os pais no não-reconhecimento da patologia de Cécile. Ocultar o que eu pensava, certamente, não iria ajudá-la, mas teria sido uma maneira de entrar na própria dinâmica de sua patologia.

As dificuldades encontradas nos encontros com os pais, a negação permanente das recompensas reais das diferentes curas empreendidas, podem ser um dos componentes da dificuldade de Cécile em superar seu mutismo. O trabalho empreendido com Cécile foi muito centrado sobre a palavra, associando-a às crianças do grupo. Os jogos vocais ritmados em torno das produções plásticas muito valorizadas de Cécile reintroduziram-na, pouco a pouco, em um mundo sonoro. Ela saía, progressivamente, de seu isolamento. Se esse trabalho não pôde ser prosseguido por um tempo bastante longo, deixou, ao menos, traços suficientemente importantes que nos foram significados quando Cécile tornou-se adolescente, por sua escolha em aprender profissionalmente, o desenho.

ERIC

ou a elaboração de uma marca do corpo

Eric tem sete anos e meio, mas parece ter nove. Sua atitude, quando de nosso primeiro encontro, denota um constrangimento: ele faz caretas e é irônico. Uma larga mancha vermelha e violácea sobre sua mão direita evoca uma seqüela de queimadura ou um angioma.

Em suas primeiras pinturas, notamos uma grande instabilidade em seus meios de expressão. A primeira pintura representa um barco sobre um mar pintado de branco, como de neve ou de gelo. Do barco mergulha um homem, armado com um punhal cujo movimento é dinâmico. Notamos que as plumas dos pássaros apresentam-se como os dedos de uma mão. Uma delas é vermelha, o que nos faz associar à mão de Eric. No mar, vêem-se representações que mais se parecem larvas que humanos. A segunda pintura representa dois pára-quadistas idênticos que somos tentadas a relacionar com os dois pássaros que figuram na primeira. O solo não é representado em nenhuma delas.

Após algumas sessões onde ele passa de uma maneira surpreendente da flexibilidade à rigidez de expressão, Eric participa de um grupo de "Marionetes Planas". Ele escolhe o herói do conto irlandês "o pequeno alfaiate de Galway". A escolha do personagem principal surpreende pois é sabido que seus contatos com as outras crianças eram quase nulos. Seu primeiro projeto de representação do alfaiate era "ilegível", primitivo e até patológico a ponto de evocar um "sopro delirante". No mais, ele é, violentamente, recusado pelo grupo que sugere retirar o papel de Eric.

Este momento do processo do grupo mostra uma das maiores dificuldades de nosso trabalho: permitir que algumas crianças expressem suas dificuldades, tentar ajudá-las a superá-las sem, por isso, sacrificar a dinâmica do grupo. Aqui, seria preciso tranquilizar todas as crianças, acalmar sua impaciência, compreendendo o que significava para Eric esse modo de expressão, depois, ajudá-lo, eventualmente, a abandonar este modo de expressão para evitar que o grupo o rejeitasse. Então, sento ao lado de Eric, sugerindo-lhe melhorar seu desenho para que "o pequeno alfaiate possa cortar, costurar, etc..." Meus encorajamentos permitiram-lhe fazer um segundo desenho, aceitável pela outras crianças (figura E/1-2).

Quando da segunda fase do processo, uma das crianças pergunta para Eric: o que você tem na mão?" Ele finge não ouvir e, desastrosamente, no momento preciso onde eu queria retomar a questão, o grupo me chama, insistentemente, e permaneço preocupada por não ter podido recuperar esta oportunidade de elaborar mais o problema posto.

A quarta-feira seguinte, Eric está ausente: duas crianças do outro grupo propõem fabricar em comum "o pequeno alfaiate" e, quando Eric voltar, dividir o papel entre os três.

Alguns dias mais tarde, na ocasião da reunião anual com os pais, eu proponho um encontro com sua mãe. A Sra. X. apresenta-se como uma mulher inteligente, fina, precisa e fria. Ela diz: "Eric tem um irmão dois anos mais velho que ele, o pediatra diz que eles vivem como gêmeos. Eles têm o mesmo tamanho. Jean é um intelectual, dotado, enquanto Eric é um terrestre, forte, musculoso."

Rapidamente, eu associo aos dois pássaros da primeira pintura, assim como aos dois pára-quedistas idênticos. O que me toca é que, ao longo de toda nossa entrevista, a mão de Eric está presente de uma maneira latente. Por exemplo, a Sra. X diz: "Eric é muito manual...Eu fiz com que ele estudasse piano, mas ele quis parar." Enquanto Jean estuda flauta, a escolha do piano, para Eric parece-me muito significativa. Então, pergunto: "em casa, você fala da mão de Eric?" Sra. X: "sim, freqüentemente com o pediatra e com seu pai, quando ele vem. É o próprio Eric que decidirá se quer que seu angioma seja tratado com laser ou operado." É assim que aprendo que seus pais são separados, o que foi pudicamente anunciado, parecendo uma lamentação. Depois, a Sra. X continua: "desde quarta-feira passada, ele está com uma febre inexplicável pelo pediatra." Essa febre persiste até a quarta-feira seguinte. Eu associo à última sessão onde a mão de Eric havia conduzido uma questão que permaneceu sem resposta, deixando um constrangimento. Durante a semana, Eric havia dito a sua mãe: "eu não quero mais ir ao ateliê, é muito importante, é muito forte, eu não posso dizer por que, mas eu não posso mais ir." Portanto, devo convencer a mãe da grande importância de sua volta ao ateliê sem, por isso, contar-lhe o que havia acontecido na última sessão...Eric retorna para a representação e joga as cenas em alternância com os criadores da marionete. Um deles, constatando o quanto o comportamento de Eric era inadequado, diz: "Ele não está aqui."

Algumas semanas mais tarde, Eric participa no ateliê de pintura. Ele pinta com muita aplicação um retângulo que constitui a parte essencial de uma casa, depois, o sol e seus raios (figura E/3). Sobre o "retângulo casa", Eric pinta um grande F que, rapidamente, as crianças identificam como a marca da casa de Picsou, o que o encanta. Eric diz: "Picsou só pensa no dinheiro, fizeram-lhe um eletroencefalograma por moedas". Depois, ele personifica o sol e de um dos raios, ele diz: "é um braço quebrado." Então, ele pinta Picsou, personagem preto sobre o telhado da casa, acrescentando uma barreira vermelha e, depois, uma prisão. Ele diz: "você vê que ele tem as mãos queimadas, porque ele tocou na barreira vermelha. O sol só pensa nele e aqueceu demais a barreira sem pensar nos outros. É proibido tocar na barreira."

Eu comento: "você acha que uma mão pode ser queimada porque fez alguma coisa de proibido." Nesse momento, Eric afunda sua cabeça nos ombros, vira-se brutalmente e diz: "cachorro à reação, auto à reação" depois, completa sua pintura, fazendo um "cachorro-carro, uma cidade sobre uma nuvem", em seguida "a enfermeira para Picsou". Está-se inclinado a pensar

que a enfermeira para Picsou pode simbolizar o início da reparação já que o gesto com o qual ela é executada é completamente inabitual: o pincel é segurado entre as duas mãos como em um gesto de prece. Temos já constatado em outras crianças que uma mudança radical no modo de segurar o pincel assinala uma mudança do próprio sujeito. Não esqueçamos que, aqui, é precisamente, a mão que está em jogo.

Algumas semanas mais tarde, Eric chega acompanhado de seu pai (pela primeira vez), ele é muito desembaraçado. No ateliê de modelagem, Eric mostra uma aplicação particular e comenta o que faz: "eu faço um trampolim fino! Eu não consigo sustentar os parapeitos." Eu o ajudo a consolidar sua obra. Ele fica furioso. Um menino testa o trampolim com um carrinho: ele cai. Eric, seguro de si, diz: "não é feito para isso, mas, ao contrário, para saltar mais longe." Então, ele fabrica uma pequena bola de argila e faz uma demonstração bem-sucedida da eficácia de seu trampolim. Ele parece bem confiante do resultado.

Quando da fase da limpeza dos instrumentos, Eric lava um deles, atravessa o ateliê, entrega-me solenemente para que eu examine e diz: "claro e limpo". Imitando sua maneira de falar, retomo suas próprias palavras em um tom, ainda, mais solene "claro e limpo." Encantado pelo prazer do jogo sonoro ritmado, ele limpa todos os instrumentos do ateliê recomeçando, a cada vez, a mesma encenação acompanhada dos mesmos comentários. Sem dúvida, sua mão tornou-se clara e limpa desde a interpretação que lhe havia sido dada a respeito de Picsou e da barreira. Isso lhe permitiu elaborar, suficientemente, seus conflitos para fabricar esse trampolim, símbolo do salto que está acontecendo em sua vida.

Ainda mais uma vez, notar-se-á que uma sessão de modelagem que marca o fim de um processo é significada pela fabricação de uma bola de argila. É, de alguma maneira, um retorno a um dos exercícios propostos, quando da primeira sessão de modelagem do ateliê, mas, desta vez, sua produção está integrada em um contexto.

A respeito do angioma e do mal-estar que o acompanha na família, pode-se evocar, entre outros, uma crença que circula em algumas províncias francesas: "uma mancha vermelha" (emitando um morango) em uma criança é a marca infamante da mãe que faltou. Além disso, Eric vive rodeado de mulheres: mãe, tia, avó. Simbolicamente, ele faz recair a falta sobre o pai-sol, egoísta (ele não pensa nos outros e aquece muito a barreira) e sobre ele mesmo que transgride o interdito. Eric está entre o fogo (o sol que queima) e o gelo, visto que, aqui, devemos recordar o "mar de gelo" da primeira pintura. Essa expressão pictórica tornou-se mais compreensível quando da entrevista com a Sra. X, muito racionalisante e fria, mas bastante inteligente e fina para permitir a realização de um trabalho com Eric.

Para concluir, o Ateliê permitiu que esse menino exteriorizasse seu vivido doloroso, a desgraça de sua mão arrebatadora de um sofrimento psíquico tão

grande que era pouco falado. No imaginário da mãe, tudo o que tocava a Eric era reconduzido à mão, enquanto seu irmão desfrutava de uma confiança baseada sobre seu futuro de intelectual. A expressão verbal só se poderá formular através da mediação da pintura. A partir disto, o reconhecimento pelo grupo de crianças ter-lhe-á, sem dúvida, permitido reinvestir sua mão.

HADRIEN

ou as dificuldades dos atendentes frente ao talento real

O caso de Hadrien permitir-nos-á levantar dois problemas que, talvez, sejam os mais difíceis de serem resolvidos entre aqueles que se apresentam no ateliê. O primeiro problema é aquele da conduta do tratamento de um sujeito psicótico, extremamente ansioso, sofredor, e com o qual a transferência instala-se de uma maneira intermitente, passando, rapidamente, do positivo ao negativo. O segundo é o problema institucional de orientação dos sujeitos que têm um talento plástico evidente, mas cujo comportamento não permite que sejam integrados nos grupos de aprendizagem de acordo com suas capacidades e nem em um ensino individualizado.

Tentaremos responder ao primeiro problema, descrevendo os diversos momentos do tratamento de Hadrien onde nosso papel pode ser percebido como aquele de encontrar, a cada vez, uma atividade organizadora do estado *hic et nunc* do sujeito. Esses momentos alternam-se de uma sessão a outra e até podem-se suceder durante a mesma sessão sem que se possa prever a emergência. Portanto, somos obrigados a esperar e seguir os movimentos, às vezes, bruscos, de mudança de atitude do paciente.

A mãe de Hadrien dirige-se a nós de forma espontânea. Ela parece cooperadora e simpática. Ela fala diante de seu filho de 11 anos e meio: "ele é psicótico. Há vários anos, ele é acompanhado por uma instituição." Os pais de Hadrien são separados há vários anos, o pai vive no Oriente próximo e, conforme a mãe, não se importa com ele. Antes, eles viveram na Itália onde era a *dolce vita*. Hadrien só começou a falar em torno dos 3 — 4 anos e, quando ele tinha 5 anos, a mãe decidiu vir a Paris para consultar. Eles permaneceram morando aqui e Hadrien foi, imediatamente, acompanhado em uma clínica psiquiátrica.

Em um primeiro momento, Hadrien recusa qualquer contato comigo percorrendo o ateliê com um ar inquieto. Seu comportamento faz-me supor que será difícil fazer com que ele participe de um grupo. Em compensação, quando lhe proponho material de desenho, fico imediatamente surpresa pela qualidade de suas produções. Decidimos, então, que ele começará, em um primeiro momento, um tratamento individual e, depois, se sua evolução permitir, seguir as sessões em grupo.

Eis, aqui, o relato de alguns momentos mais reveladores de seu sofrimento mental.

Hadrien passa de uma atividade onde parece encontrar algum apaziguamento à expressão de seu sofrimento

Na primeira sessão Hadrien, desenha uma coruja, depois, emite gritos incontrolados. Para tentar acalmar sua excitação, permanecendo no registro próximo de sua expressão e por esse mesmo mostrar-lhe meu interesse por seu desenho, imito o grito da coruja suavemente. Ele parece com raiva e tenta imitar, por sua vez, a gritaria, parecendo tranquilizado.

Durante as primeiras sessões, pouco a pouco, ele pinta com uma certa calma e com uma busca pictórica do "tom certo", raro nessa idade, e, às vezes, joga-se repentinamente no chão gritando: "eu sofro, eu sou doente..." (figura H/1).

Ele me impõe silêncio

Durante a terceira sessão, Hadrien vem acompanhado de seus pais (seu pai está de passagem por Paris). Após sua partida, ele diz: "eu estou com raiva, eu estava preocupado de ver meu pai," depois, acrescenta com um tom tão peremptório quanto ansioso, enquanto permaneço em silêncio: "não fale;" e repete isso, várias vezes, durante a sessão. Ele até recusa que eu fique perto dele: "esta história terminou, vá escrever ou fazer outra coisa;" mostrando-me minha escrivadinha. Enfim, ele fecha as divisórias móveis.

Parece que Hadrien não me situa e assimila-me a seu ou seus terapeutas. Ele teme que eu me torne invasiva. Ele projeta seus medos e coloca questões sobre minha vida. É a razão pela qual ele toma as atitudes: "não fale, não faça perguntas." "Ele retomará, seguidamente, esse tema durante esse primeiro ano.

Ele faz fronteiras

Na quarta sessão, Hadrien vem novamente acompanhado de seu pai. Ele parece não poder pintar nesse dia. Com giz, ele desenha *a aduana, os policiais nas janelas pretas, os caminhões...* É o período onde ele faz "fronteiras", no ateliê, entre seu espaço e o meu.

Ele diz: "não me faça perguntas, brinque comigo." Eu lhe digo: "poderíamos fabricar dois passaportes." "Ele parece raivoso e diz, completando o quadrado reservado a foto: "eu desenho Gladys, jovem." Ele "faz de conta"

que sabe escrever seu sobrenome, mas só sabe escrever seu nome, e, ainda, com uma falha. Eu lhe demando, se ele sabe escrever "de verdade", "eu não sou analfabeto", ele me responde. Eu ignorava o fato de que ele não sabia nem ler, nem escrever.

Então, o pai vem-lhe procurar e conversa um pouco comigo na presença de Hadrien, ocupado em desenhar. "Minha mulher era muito ocupada com seus filhos mais velhos que, atualmente, têm 27 e 30 anos. Ela era muito próxima de seu segundo filho, era muito apegada a ele e, então, não quis repetir o mesmo erro com Hadrien, então, ela não se ocupava quase dele...mas, além de tudo isso, eu acho que há um problema neurológico, o psiquismo não pode explicar tudo..".

Pode-se, desde aqui, notar a boa vontade dos pais (de me informar), mas também seu desacordo: eles se rejeitam mutuamente, e, de uma maneira sutil, a responsabilidade da psicose de Hadrien. Percebe-se, também, a angústia.

Hadrien está confuso em relação à terapeuta

Na volta das férias de Natal, a mãe diz: "Hadrien falou de você na aduana." Hadrien, quanto a ele, parece indisposto. Ele começa a pintar, mas sem muito interesse. De repente, ele emite gritos e, depois, diz: "eu me chamo Gladys; você confundiu minha cabeça, eu não posso mais." Ele se deita no chão e acrescenta: "eu morro, eu me mato, eu te me mato. Socorro, socorro!"

Frente aos encorajamentos da terapeuta, Hadrien se submete

Então, intervenho com severidade: "já basta, você está aqui para desenhar e pintar, termine sua pintura." Ele se levanta, volta a pintar e murmura: "eu estou salvo, estou curado;" depois, termina sua pintura calmamente.

A resposta de Hadrien a minha primeira intervenção severa faz-me supor que o "enquadre" vem a ser definido mais claramente para ele. Ele parece compreender mais meu papel que, seguidamente, terá que lhe ser redefinido.

Hadrien confunde sua mãe e a terapeuta

Hadrien atribui-me a intervenção que sua mãe deve sofrer. Notamos a indiferença com qual ele se apresenta; "eu me chamo Gladys, eu te me mato, te operarão das varizes, etc..."

Ele está no delírio da defesa

Durante um certo período, Hadrien chega, seguidamente, com a cabeça coberta por um saco plástico coberto por um capuz. Ele materializa o que me diz há várias semanas e acrescenta: "você não me reconhece, Hadrien não está aqui." Ele quer trabalhar no escuro, fecha as paredes divisórias e coloca de novo um prancha para obstruir completamente "seu" espaço.

Ele fala dele mesmo na terceira pessoa

Ele diz: "o verdadeiro inteligente é Hadrien B." Ele se esconde e grita: "deixe-me viver. Eu sou um mágico. Hadrien B. foi embora, ele vai ficar muito brabo, é o grafite da pintura...eu vou comer Gladys." Ele faz uma sessão de mímica, sempre sob seu saco e, depois, chama um Hadrien imaginário e faz-lhe sinais: "Minha vida é minha, Gladys, eu te juro." Ele se joga no chão: "estou mal." Então, eu digo: é verdade, o verdadeiro inteligente é Hadrien B., mas ele joga o idiota. "Ele parece confuso, olha-me levantando o saco: "és tu o Hadrien que joga o idiota, Hadrien B.?" Eu digo severamente: "já foi demais, você está aqui para pintar." Nesse momento preciso, ele levanta seu saco de cima da cabeça e diz: "o imbecil está no saco na lata do lixo."

Ele faz uma regressão massiva, ele chama sua mãe

Ele age como se estivesse acabado de chegar. De fato, ele se apresenta como um outro: eu sou Hadrien B. "Ele vai pintar marcas pretas: suas mãos, depois, vermelho e rosa: sua boca." Eu faço uma boca de mulher, eu sou infeliz, eu quero que mamãe venha..." Ele repinta até que sua mãe chegue.

Hadrien procura encontrar sua calma

Hadrien alterna as sessões de grande excitação com sessões onde ele parece, particularmente, preocupado em ser prudente; não como a última vez, calmo como um psicoterapeuta. Hadrien deixa, rapidamente, de lado o livro das plantas. Ele considera o livro como o domínio das pessoas que sabem e não sofrem, às vezes, ele demanda copiar, às vezes, ele quer que eu realize a leitura. Eu lhe digo: "seria melhor, se nós pudéssemos ler, um de cada vez." Após ter dito: "eu jamais aprenderei;" ele aparenta ler vários capítulos com entonações e um vocabulário completamente adequado em relação ao conteúdo do livro, que é um trabalho bem documentado para adultos.

O papel da cópias

Freqüentemente, ele recorrerá a demanda de copiar imagens. Considerando sua capacidade de invenção plástica e sua memória visual excepcionais, pode-se compreender que, por essa atividade, ele espera encontrar a calma. Às vezes, sua mãe aproveita-se desta situação para lhe fazer "encomendas" e eu devo, então, reagir enquanto Hadrien conforma-se aos ditados de Sra.B.: "você não está aqui para executar encomendas, mas para aprender a desenhar, pintar e modelar."

Hadrien só admite a mulher como travestida

Hadrien faz meu retrato a lápis. É um belo desenho; ele diz: "é você a assassina;" e acrescenta com tinta guache óculos escuros, bigodes, uma roupa preta, um grande chapéu preto que cobrirá os óculos, depois, acrescenta cabelos e barba. Ele diz: "as mulheres se disfarçam" (figura H/2).

Durante as outras sessões, Hadrien modela com o mesmo dom que pinta ou desenha. Ele diz: "me escanteiam todo o tempo;" enquanto está calmo e parece muito contente.

Ele se exprime de uma maneira grosseira, tanto verbalmente quanto plasticamente

Às vezes, ele é grosseiro e desenha de uma maneira compulsiva.

Ele entra novamente em uma fase quase delirante

Uma vez, pintando, ele joga uma cena com vários personagens onde uns falam francês e outros, italiano. Ao mesmo tempo, ele faz os ruídos de perseguições de carros e de chamadas telefônicas internacionais. Há vários registros misturados, enquanto ele continua uma pintura de Jesus. O tema desse *one man show* é a prisão de Hadrien B. Esse menino teria roubado borboletas raras, na rua Linné. Ele representa um encontro entre Hadrien e o comerciante de entomologia. O todo será, freqüentemente, pontuado pela expressão "obrigado". Há muitas interrupções nessa caçada ao ladrão personalizado por Hadrien. Em um momento, eu intervenho: "por que você quer prender esse menino?" Hadrien: "ele roubou uma borboleta;" Eu: "e isso é tão grave?...Hadrien, você tem medo de ser preso?" Hadrien: "eu quero que me ajudem, mas me bloqueiam." Um quarto de hora antes do final da sessão, para que ele encontre uma certa calma antes de ir embora, eu lhe proponho que pare. Ele diz: "era um sonho, não, uma história." Ele se senta e reflete: "eu não

virei mais, eu banco o louco, eu faço minha mãe perder dinheiro.”

Hadrien pode fazer um retrato sem travestismos nem confusão

Algumas sessões mais tarde, Hadrien parece muito calmo e olha-me com intensidade: “vou fazer teus olhos, vou te desenhar jovem como quando eu não te conhecia.” Ele faz um retrato considerável, de uma qualidade estética surpreendente.

A aprendizagem da leitura

Na sessão seguinte, ele diz: “eu fui sábio, eu não sou mais uma criança psicótica, eu vou aprender a ler e escrever.” Ele me demanda escrever palavras que ele me dita e que copia imediatamente: “torta, é como matar, percevejo, papai, Gladys, vaca, cavalo, etc...Eu não sou mais psicótico,” e ele começa a evocar recordações: “quando eu era pequeno, eu estava em uma escolinha...depois, levaram-me para Paris, eu não sou mais psicótico, eu quero voltar para minha escolinha.” A Sra. B. confirma que ele começa a aprender a ler e escrever.

Seu delírio apóia-se em referências culturais; ele emprega palavras abstratas

Hadrien pega uma marionete: eu me chamo Gélatine; não sou eu, eu não gosto de desenhar; fabricaram-me para isso, eu não gosto do desenho; eu não gosto da lei; eu vou rachar; eu me chamo Plexas, e não Gélatine; eu tenho 60 anos. “Ele se põe a desenhar e, depois, retoma seu monólogo: “você tem um marido? eu vou lhe bater, chamar-lhe de racista, filho da puta, Dorothee Goldmann... Era eu quem jogara a verdade; não tem de que Democracia (bis) o pai é o rei, isso se passava na Grécia, não tem de que Mozart, você não respeita nada.”

Ele confunde causa e efeito

É nesse momento que lhe proponho fabricar uma marionete. Ele jogará com ela uma cena impressionante onde ele não sabe mais, se ele é o filho que fabricou o pai ou o inverso. Ele irá embora com esse fantoche de vara de tamanho grande, depois, fabricará uma outra que chamará de fada dos malefícios e dirá que ela o amedronta e que deve permanecer no ateliê.

No ano seguinte, a equipe do Hospital-Dia, minimizando o talento excepcional de Hadrien, conduz a Sra. B. a procurar um ateliê de escultura.

Então, eu intervenho junto a um escultor ensinante que conhecia para preparar a acolhida de Hadrien, o que me parecia indispensável. Ainda que interessado pelas produções de Hadrien, após duas sessões esse escultor diz: "meu ateliê não é um asilo, eu não posso continuar a receber esse menino."

O entorno conduz a confusão

Mais tarde, fico sabendo que Hadrien participa de sessões com uma de minhas colegas. Assim, ele que, às vezes, demandava-me: "como você aprendeu sua profissão, como você aprendeu a fazer assim comigo?" não saberá mais situar nosso trabalho. É nesse momento que se torna difícil fazê-lo trabalhar. Ele repete, seguidamente, com angústia: "eu sou um artista..." Hadrien, agora, sai sozinho, a Sra. B. matricula-o na catequese (nos horários das sessões) e em sessões de magnetismo em diversos ateliês, enquanto, não sabendo ler as horas, Hadrien aproveita dessas dispersões em suas atividades para vir em horários completamente impróprios.

Hadrien une os dois lugares de tratamento

Notamos que é somente após dois anos de sessões semanais no ateliê que Hadrien pôde fazer uma representação "sem falha". É o dia onde ele irá encontrar-me nos corredores de sua instituição e onde lhe disse: "eu tenho um encontro com o doutor para falar de você." Hadrien pôde, nesse dia, unir os dois lugares. Sem dúvida, é interessante refletir no tempo precioso que parecia ter sido perdido, pelo fato de que nenhum laço pôde-se estabelecer, até aqui, entre a instituição e o arte-terapeuta.

Durante a entrevista, eu, infelizmente, constatei o quão pouco de oportunidade que demos a Hadrien de mostrar-se em sua totalidade, não somente com sua doença, mas também com seus dons excepcionais. O doutor evocava: "um pequeno gosto, de pequenos e belos animais curiosamente esticados, em massa de modelar", no qual lhe havia sido falado. Quando eu mencionei a oportunidade de desenvolver seus dons excepcionais: "exprimir-se não faz mal a ninguém;" ele me respondeu (figura H/3).

A interrupção do tratamento

Durante os anos que se seguiram, a Sra. B., sob diversos pretextos, passava ou telefonava-me, eletivamente, durante as horas de sessões de Hadrien. Ele viria cada vez mais irregularmente e a Sra. B., responsável por essa irregularidade, diria-me: "Hadrien não tem mais vontade de vir." Eu decidi que, ao menos momentaneamente, ele precisava continuar. Como para concluir um processo, nesse mesmo, dia Hadrien desenhará uma placa de rua

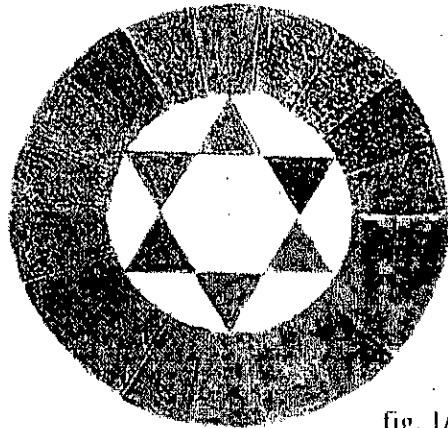


fig. 1/5



fig. 1

fig.2



fig.3

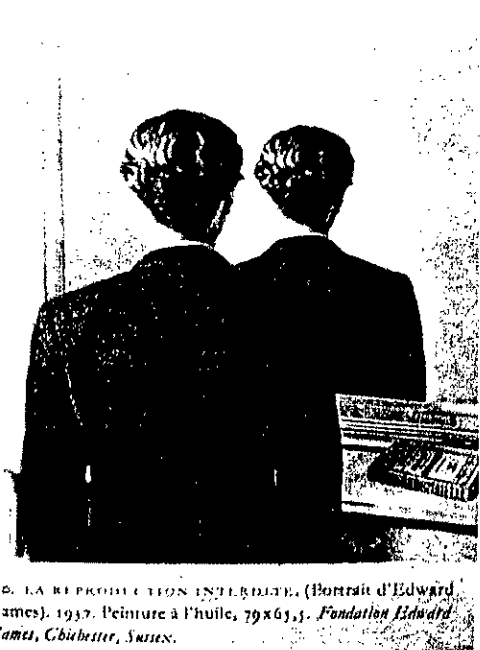


fig.4

fig.5



fig.6



46. LA REPRODUCTION INTERDITE. (Portrait d'Edward James). 1937. Peinture à l'huile, 79x63,5. Fondation Edward James, Chibrette, Suisse.

fig.7



fig.8

CECILE

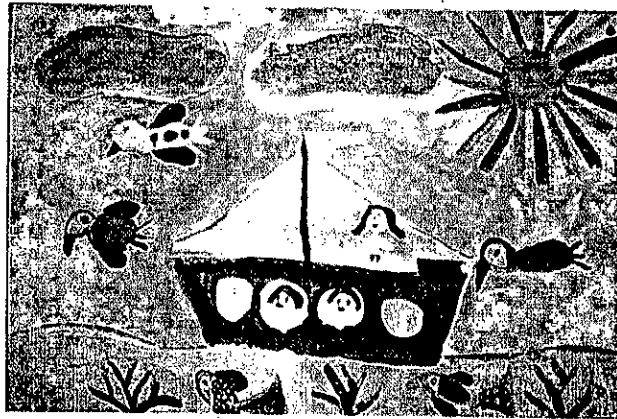


fig. C.1

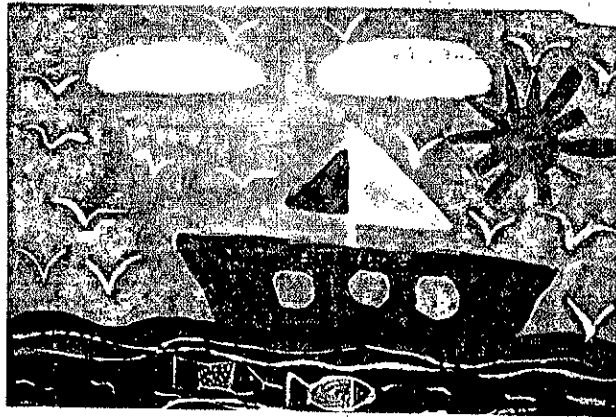


fig. C.3

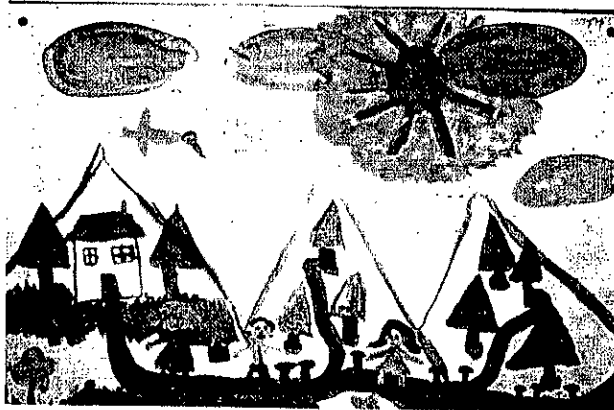


fig. C.2

ERIC

fig. E.1

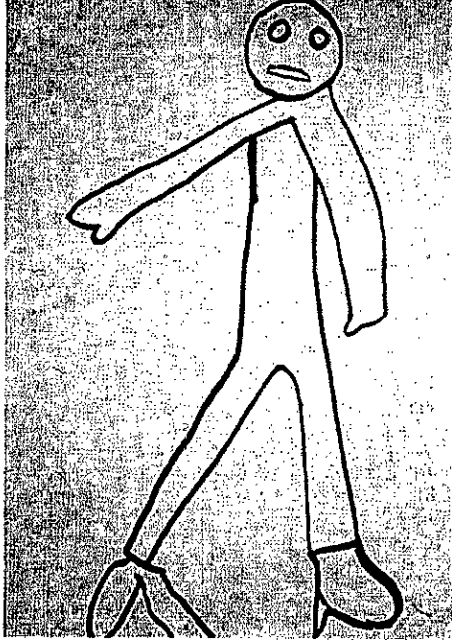


fig. E.2

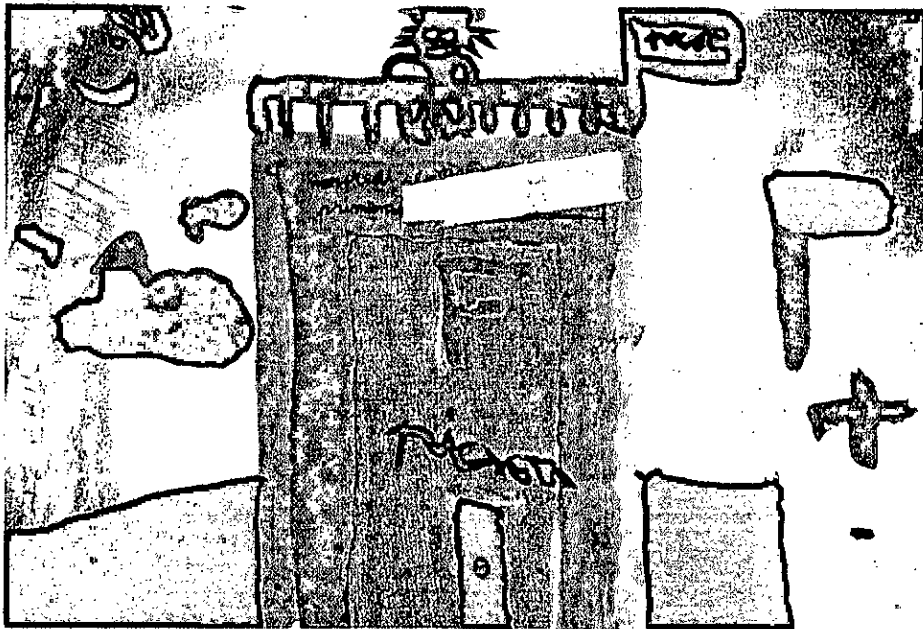


fig. E.3

HADRIEN

fig. H.1

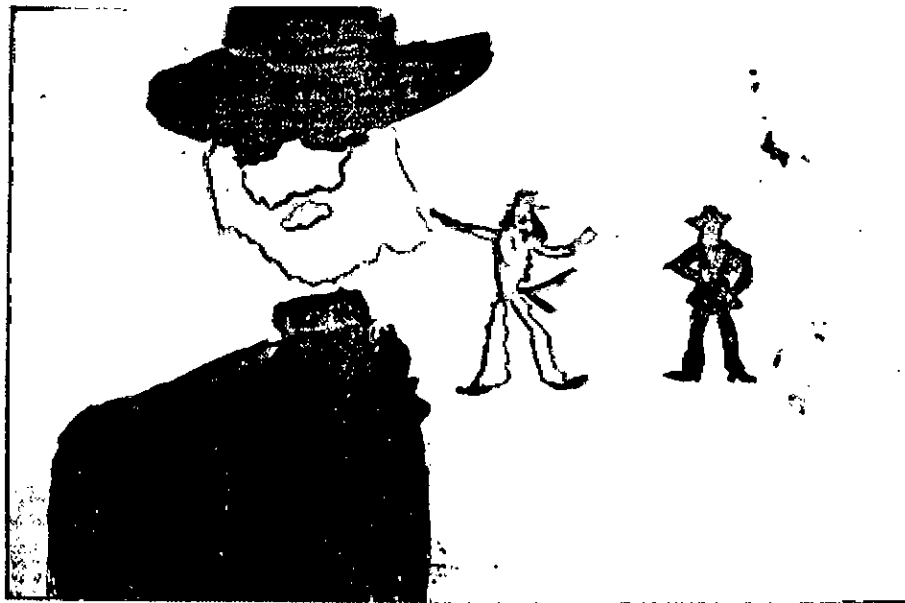


fig. H.2

HADRIEN



fig. H.3



fig. J.2

JEANNE

fig. J.1

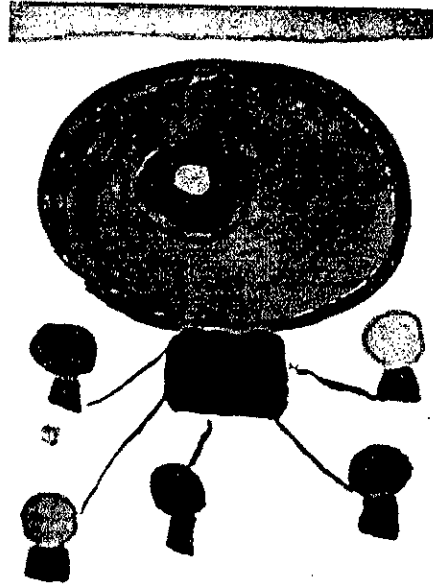


fig. J.3

MATHILDE



fig. MA.1



fig. MA.2



fig. MA.3

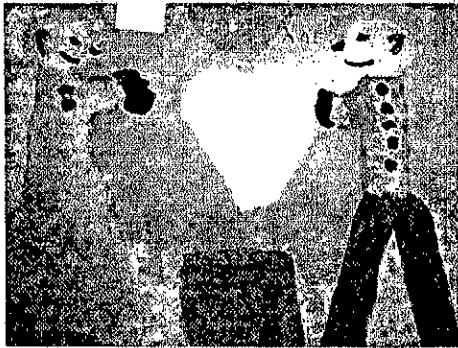


fig. M1

MICHEL



fig. M2

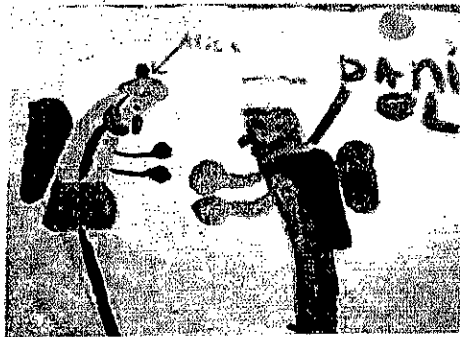


fig. M3

PAUL

fig. P.1

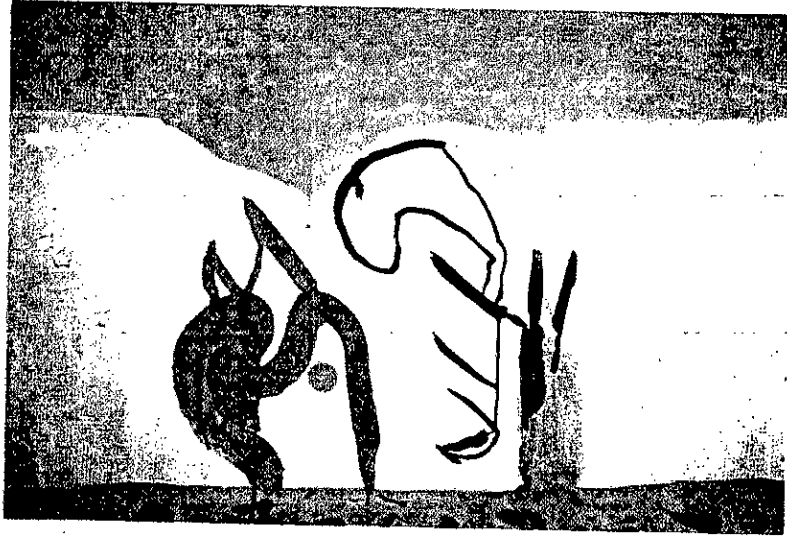


fig. P.2



fig. P.3

THIERRY

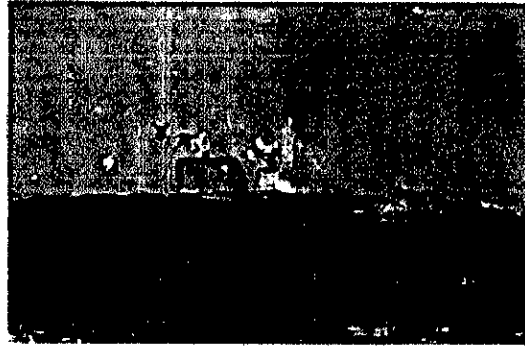


fig. T.1

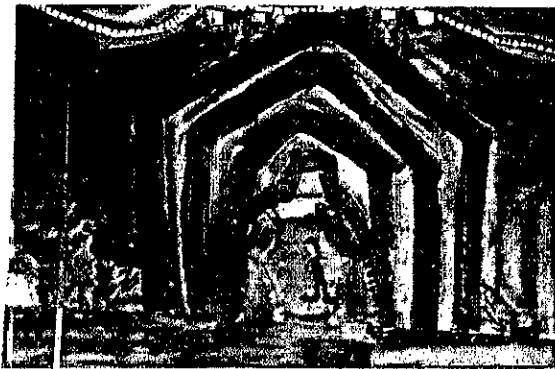


fig. T.2



fig. T.3

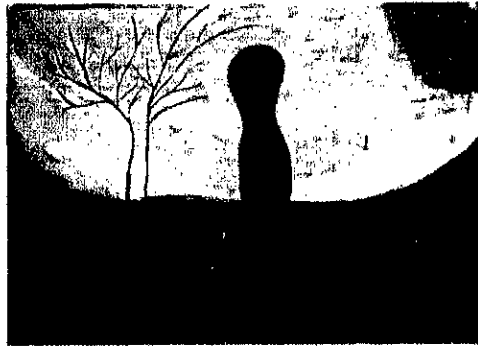


fig. Y.1

YVES-ALEX



fig. Y.2



fig. D.2

DÉSIRÉE



fig. D.1

na qual ele coloca números e "ATEL" com o nome do bairro (onde se situa o ateliê). Pouco tempo depois, ele passa no ateliê para me ver: "eu vou a um ateliê de modelagem onde tem massa de modelar de todas as cores, mas, se você tem bastante, eu preferiria vir aqui."

Vários anos se passaram desde o início do tratamento. Hadrien continua a passar, várias vezes por semana, no ateliê. Fisicamente, ele tornou-se um homem. Seu comportamento permanece extravagante. Às vezes, quando de suas visitas, ele começa a tirar seu casaco para trabalhar, como quando do tratamento. Então, é necessário precisar-lhe que, para retomar as sessões, seria preciso estabelecer um novo contrato. Ele parece compreender, depois, retorna alguns dias mais tarde como se, ainda, fosse o lugar onde pudesse depositar suas angústias.

Sempre lamentamos quando a coesão no tratamento, entre a instituição atendente e o arte-terapeuta, não pôde estabelecer-se de maneira a realizar um projeto válido e contínuo para o sujeito. Isso teria tranquilizado a mãe, evitando que multiplicasse procedimentos que levaram à confusão no tratamento. Também, é preciso lamentar; de um lado, que as escolas de arte não sejam capazes de integrar sujeitos cujo talento é tão grande quanto os problemas do comportamento e, de outra parte, que as instituições terapêuticas não estejam prontas para encorajar e sustentar um verdadeiro processo artístico.

JEANNE

ou a criança mal amada

A inscrição de Jeanne (7 anos) fez-se, unicamente, pelo correio, sem ter-se tido contato com a família. A nota é redigida em um convite para uma exposição de fotografias — datando de quatro anos — cujo autor é sua mãe. A mãe nos precisa: "o pai natural viaja para diferentes países enquanto ela chama seu companheiro de falso-pai."

Alguns dias mais tarde, recebemos Jeanne no ateliê. Sua primeira pintura representa bandeiras. As seguintes: o mar, depois, borboletas e um sol, casas, árvores, etc. Um mês mais tarde, Jeanne escreve na casa que ela acabou de pintar: *Ateliê de desenho*. Ela diz, mostrando sua pintura: "eu gosto bastante do ateliê." Essa inscrição e essa frase fazem-me pensar que a transferência positiva passa, aqui, pela arte, profissão da mãe.

Terminada sua pintura, Jeanne começa uma outra que representa uma menininha. Enquanto ela trabalha, observo que ela está com roupa de verão, sem meias, enquanto esse dia de novembro é pouco ameno. Nesse momento, ela acrescenta na folha um homem de neve, enquanto sou tomado por uma grande empatia por ela que, sem palavras, exprime-me o abandono no qual ela vive e no qual eu descobriria a amplitude, durante os meses seguintes. Jeanne

termina a manhã pintando bandeiras novamente. No final da sessão, uma jovem babá vem lhe procurar. O contraste entre sua roupa confortável e a de Jeanne é chocante.

Quando de uma outra sessão, noto que Jeanne pega seu pincel de maneira errada e eu a conwenço a imitar meu gesto. Como ela não consegue, eu mesmo coloco corretamente o pincel em sua mão, mas, rapidamente, o gesto torna-se novamente ineficaz. Então, entre seu polegar, seu indicador e seu médio, posiciono o meu dedo indicador que simboliza o pincel, como se a mensagem que eu tentava passar-lhe só pudesse ser transmitida pelo toque. É somente nesse momento preciso que ela compreende o que eu tentava lhe explicar. Nunca mais precisei retornar a essa questão. Várias vezes, durante o trabalho, ela me mostrará a importância dessa intervenção, seja comentando seus próprios desenhos, seja quando de uma busca de representação mais correta da mão.

Uma outra vez, ela pinta o "Papai Noel" e para minha pergunta: "o que você vai lhe pedir?" ela responde: "eu nunca ganho presente, nem no Natal, nem no Ano novo, mas minha avó, às vezes, me dá." Ela me mostra a Árvore de Natal vazia. Aqui, Jeanne exprime-se no registro da realidade, ela, ainda, não pode simbolizar seus desejos. Colocando minha mão sobre seu ombro, eu lhe respondo em seu próprio registro. Logo, ela modifica a cabeça do Papai Noel, acrescenta-lhe orelhas e mãos, dizendo: "eu virei ao ateliê por seis ou oito anos."

Algumas sessões mais tarde, Jeanne participa de um grupo de fantoches de vara. Quando dá fabricação, ela encontra grandes dificuldades e deixa um de seus colegas ajudá-la: Pauline, que é seis meses mais velha. Esta, habituada a cuidar de sua irmã mais nova, retoma esse papel com Jeanne, com muita alegria. As duas meninas não se separam. Eu fico um pouco inquieta por Pauline, que, assim, repete um hábito de "bancar a mamãe".

Uma outra vez, Jeanne faz a "gravação em metal" sentada ao lado da outra menina. As duas "brincam de médico". Jeanne acaricia o ventre de Pauline e, depois, sua região lombar, por fim, coloca sua orelha sobre o ventre de Pauline e diz: "é preciso emagrecer." Sem dúvida, essa cena evoca uma auscultação de gravidez. As outras crianças do grupo estão absolutamente fascinadas. Observamos, agora, as produções das duas meninas: Pauline fez um coelho com ventre convexo, enquanto Jeanne fez um gato com ventre côncavo.

Alguns dias mais tarde, perto de Pauline que pinta um balão de gás (tema tratado por Jeanne na semana anterior (figura J/1), ela pinta uma conífera. Pauline lhe assinala que um cume de conífera não pode ser arredondado. Então, vê-se que ela se inspira nas superfícies coloridas por Pauline. Pouco a pouco, as analogias multiplicam-se entre as duas representações apesar da diferença do tema: o tronco da conífera de Jeanne parece com o escaler do balão de gás de Pauline, enquanto as grinaldas da conífera podem, facilmente, estar

relacionadas com os cordões que ligam a "mamãe-balão" com os "bebês-balões" pintados por sua amiga. Aqui, elas, ainda, mostram seu interesse pela gravidez em um movimento simbiótico dos complementares.

Na pintura de Jeanne, vejo, perto da conífera, a representação de um pacote no qual está escrito: "um presente para Gladis." Quando pergunto sobre o conteúdo, ela diz: "adivinha." As outras crianças associam-se a esse jogo de adivinha, o que não a interessa: ela busca somente as relações duais. Então, ela decide fazer uma enumeração: "uma roupa rosa, um avental branco e um colar de diamantes." Eu sugiro: "pinte-os para que eu possa vê-los de verdade." Pela primeira vez, ela me pede uma folha bem grande e olha-me atentamente, depois, começa meu retrato. Ela pinta bem os olhos, o nariz e a boca, mas, quando vai colocar o colar de diamantes, ela esquece do queixo e pescoço e coloca-o sob a boca (figura J/2). Pode-se pensar que, aqui, Jeanne exprime: "eu te ofereço um colar de diamantes, mas você não tem corpo para carregá-lo; ou, você tem um pescoço, mas eu não tenho diamantes para oferecer-te."

Ela pinta a roupa rosa, depois, cobre-a com avental branco sem ter podido antecipar que, assim, ela ocultava seu lento trabalho anterior. Pode ser que, aqui, ela exprima seu desejo que eu seja, totalmente, representada por meu avental do ateliê, isto é, que eu não tenho vida fora daqui. Ela termina meu retrato "em pé", acrescentando em uma mão um sorvete com três sabores (pode ser ela mesma, Pauline, ou uma outra menina). Nesse momento, ela percebe vários retratos "em pé", um executado por Pauline, outro por Anne. Ela parece fascinada e diz: "eu errei, eu não gosto daquela mão, só esta aqui está bem feita." A mão que levaria junto Jeanne, Pauline e Anne, os três sabores do sorvete, não é boa. A mão boa é aquela que trata Jeanne sozinha (em referência ao gesto que eu lhe havia ensinado alguns meses antes, para corrigir a maneira de pegar o pincel) (figura J/3).

Esta sessão faz-me refletir sobre o que se passa há algumas semanas: Jeanne tem sempre a necessidade de uma presença perto dela, adulta ou criança, que ela sempre dá um jeito de arrumar. Ela é, incontestavelmente, dotada de um charme e de uma inteligência que fascinam. Jeanne sabe usar a sedução, mas aliena sua inteligência àquela de quem ela seduz e perde-se na simbiose.

Para que elas possam encontrar sua independência, cuido para que as duas Pauline e Jeanine fiquem em grupos diferentes. Então, ela encontra rapidamente uma substituta na pessoa de Anne, da qual ela faz um retrato "em pé". Anne observa e comenta a falta de espaço entre o nariz e a boca, assim como o do pescoço. Pode-se relacionar esse retrato aquele que ela havia feito de mim, sem pescoço para colocar o colar de diamantes.

É somente nessa época do ano que tive a oportunidade de dizer, por telefone, à Sra. Z. que seria importante encontrarmos-nos. Algumas semanas mais tarde, Jeanne consegue convencer sua mãe a assistir, desta vez, ao

espetáculo de marionetes. Remetendo-me uma foto que ela comenta assim: "você compreende bem porque não tenho tempo para dedicar-me a Jeanne, minha arte envolve-me, totalmente, e, além disso, sou atendente, mas isso é o ganha pão..." Entretanto, um encontro é marcado com a Sra. Z. O diálogo é difícil, depois ela diz: "eu sou uma profissional, posso entender tudo." Com prudência, pontuo o sentimento de abandono da filha, o que ela me agradece. Também, pode-se ficar surpreso que a Sra. Z., aparentemente tão doce, não teve o cuidado de escolher uma "jovem babá" que pudesse ser um substituto maternal. Ao contrário de tudo o que imaginava antes de encontrar a Sra. Z., ela consegue comover-me com a sua confissão de incapacidade em saber amar Jeanne. Há um certo parentesco entre os sentimentos de simpatia que uma e outra sabem, inconscientemente, provocar por sua aflição.

Após várias semanas de afastamento, Jeanne retorna ao ateliê. Ela realiza uma primeira pintura. Quando esta está terminada, Jeanne demanda um fundo de cor sombria para aí pintar somente letras de cores variadas. Ela me observa, como quando fazia meu retrato e começa traçando um "Y". Eu associo, mentalmente, ao meu nome (evocado na "o presente para Gladis" onde o "Y" era substituído por um "I"), depois, enquanto traça outras letras de cores diferentes, associo às bandeiras anteriormente pintadas. Um outro dia, ela me mostra sua pintura e diz: "é um hotel cinco estrelas, a esquerda, um quarto para você e, à direita, um para mamãe." Em seguida, em uma outra folha, ela pinta a bandeira israelense; enfim, começando outra coisa, ela diz: "eu faço um fundo parecido comigo", depois, desenha um "buquê de flores para mamãe." Se julgada pelo que exprime nessa seqüência, pensa-se em uma tentativa de reparação sobre um modo depressivo.

Na semana seguinte, Jeanne, muito ansiosa, após ter feito uma pintura, pede para desenhar. Em primeiro lugar é: "cheio de sóis", depois, um DQ que não a satisfaz, em seguida, uma escrita que ela imediatamente rasga. Enfim, ela refaz um segundo DQ: "um pão ao chocolate oferecido por mamãe, recheado de explosivos". Esse tema será retomado, posteriormente, com muita emoção. Quanto ao "pão ao chocolate explosivo", sem dúvida, é aquele que a mãe não lhe dá, que arrisca fazê-la explodir. O DQ "cheio de sóis" pode ser interpretado como sua possível falta de ancoragem a uma imagem paternal. A manhã termina com um DQ representando bandeiras, tema freqüentemente, retomado e ligado aos diferentes países onde sua família vive. Em várias retomadas, Jeanne havia evocado seus avós com carinho e nostalgia.

Alguns meses mais tarde, Jeanne lança-se em um empreendimento que parece lhe apaixonar. Ela divide sua folha em duas partes iguais: seu projeto é o de pintar alguns elementos em espelho, de um lado "em positivo", em vermelho-carmim sobre fundo branco, do outro lado em "negativo", em branco sobre fundo vermelho-carmim. Uma criança comenta: "isto é nada." Para tentar chegar ao nó do conflito, eu digo: "pode ser que o resultado visível pareça nulo, mas a experiência é válida e interessante." Jeanne parece satisfeita

e, mais tarde, dir-me-á: "você poderia participar do jogo da verdade na televisão, você sabe das coisas." Então, o conflito era entre a verdade e a mentira.

Várias vezes, durante as sessões seguintes, ela retoma, sob diversas formas, a idéia de "positivo-negativo", de dois sentimentos contraditórios, de divisão de sua vida entre dois países. O que nos interessa, aqui, são os diferentes meios que ela utiliza, para exprimir o conflito dessa divisão: às vezes, ela desenha uma fada boa que se transforma em diabo; às vezes, ela desenha e fala do explosivo contido no que ela adora, um pão ao chocolate, e, muito freqüentemente, vemos aparecer borboletas cujo próprio corpo marca a divisão; ou seu equivalente plástico: uma saia-balão.

Uma outra vez, ela pinta uma padaria vazia e comenta: "faço isso, porque tenho fome, na minha casa não tem nem pão, nem bolos, nem bombons." Como nesse dia parece-me muito difícil intervir em sua pintura de tanto que seu nível plástico está frágil, limito-me a brincar com ela, arrumando, ficticiamente, nas seções da padaria, pães, bolos, etc. Depois, brincamos de comê-los. Ela introjetou bem "esses alimentos" uma vez que conclui: "ao chegar em casa não terei mais fome, estou cheia, estou satisfeita."

Quando vejo Jeanne pela última vez, como se ela quisesse resumir o que havia sido nossa relação, ela desenha com hidrocor um ovo-coração partido ao meio cujas duas partes estão distanciadas uma da outra. Depois, na mesma folha, as duas partes frente a frente e mais próximas que no primeiro desenho. As rachaduras perderam seu ângulo e arredondaram-se. Entre as duas, ela traça uma série de flechas nos dois sentidos, como para mostrar que elas irão reunir-se. Em seguida, ela faz um terceiro ovo-coração inteiro onde somente o traço da rachadura é conservado. Ela diz: "ele está arrumado, você vê embaixo uma flor, que pode crescer!" Essa tentativa de reparação faz-se de um modo regressivo: o ovo mostra-nos que o trabalho não está terminado, de um outro lado, a flor dá-nos esperança.

MATHILDE

ou a elaboração de um luto

Mathilde (5 anos) chega ao ateliê no meio da primeira sessão do ano. A acompanhante diz: "ela perdeu sua mãe há um ano e meio em um acidente de carro. Eu cuido dela e de seu irmão (dois anos mais velho). Eu tive muita dificuldade em encontrar o ateliê que desejava para Mathilde, mas acredito que, apesar da distância de minha casa, é exatamente o que procurava." Essa reflexão faz-nos pensar que essa jovem é uma boa substituta da mãe. Mathilde chora e não quer que ela a deixe no ateliê. A meu pedido, ela parte, apesar das crises dramáticas de Mathilde. Após a partida da *baby-sitter*, Mathilde não se

acalma, ainda que tudo seja arranjado para acalmá-la..." Você não é obrigada a fazer alguma coisa, você pode só olhar e, quando tiver vontade, poderá utilizar esses papéis e esses gizos "(que foram colocados na sala de entrada e não no ateliê, para não precipitar as resistências de Mathilde). A menina permanece colada a porta de entrada e continua gritando. Quando um pouco mais tarde ela se acalma, coloca-se para ela uma folha na parede do ateliê, dizendo: "é para você, quando quiser."

Enfim, ela se coloca em uma mesa perto das outras crianças. Ela começa a desenhar um peixe disforme no alto da folha. Quando uma estagiária demanda-lhe onde ele nada, ela responde: "ah, sim, esqueci de fazer o mar." Ela colore por tudo um mar azul, depois, vai ver o AAT, virando novamente sua folha, ela diz: "o peixe está no céu." Trata-se, aqui, de uma condensação. Ela exprime a morte pelo peixe no céu, ao mesmo tempo que a impossibilidade de estar, enquanto criança-peixe maternada, no ventre de sua mãe.

Na semana seguinte, Mathilde está ausente. Oito dias mais tarde, ela chega em lágrimas, acalma-se e, depois, olha os desenhos de outras crianças comentando: "é bonito." No início da sessão, ela rabisca, depois, desenha e diz: "o castelo está vazio, ele está protegido pelos guardas." O que foca nessa produção é que o castelo foi traçado não enquanto castelo, mas representado pelo que o cerca, assim, é o céu que desenhou as ameias. Daqui, desprende-se a impressão que os guardas e muralhas protegem um vazio, a falta que ela sente permanentemente. No mesmo dia, Mathilde pinta de uma maneira disforme: cores rosas e malvas pingam, não há, propriamente dizendo, traçado.

Na sessão seguinte, Mathilde recomeça a chorar. Ela veio acompanhada de sua avó, e proponho-lhe, pegando sua mão, ter confiança em mim. Apesar da atitude de Mathilde que começa a olhar da rua o interior do ateliê, a avó puxa a criança, pegando-a bruscamente, dizendo que ela não pode ter confiança em uma pessoa que força sua menina.

Mathilde falta nas duas sessões seguintes. Na sua volta, a *baby-sitter* justifica as ausências pelo fato de que Mathilde estava na casa da avó. Em resposta, para que o enquadre terapêutico seja definido: "não poderemos trabalhar com Mathilde, se há essa irregularidade. Será preciso transmitir isso à família." Estamos diante de uma interlocutora avisada que aquiesce.

No início da sessão Mathilde começa a pintar esmagando os pincéis e pegando-os pela extremidade. Eu lhe mostro de novo como pegar um pincel de uma maneira eficaz: "é preciso acariciar o papel com o pincel, não lhe fazer mal, ser doce com ele." "Eu não tenho vontade de ser doce." "Então, escolha um pincel para pintar sem ser doce, escolha um entre essas escovas." Ela parece raivosa, mas, no final de um momento, sente-se isolada: "eu quero que as outras crianças também usem escovas." "Se eles querem ser doces com seus pincéis, eles têm o direito, você tem o direito de fazer de outro modo." Aqui, vê-se como a utilização do material pode-se tornar um terreno de diálogo e de

significação. Mathilde termina dizendo: "não vale a pena que você venha, não tenho nada a dizer-lhe sobre minha pintura...é para fazer bonito e eu não quero fazer mais nada;" levantando sua blusa (de atividades) como que para nos significar seu desinteresse pelo que se passa no ateliê a partir desse momento. Um pouco mais tarde, ela volta a sua pintura, utilizando vários pincéis com bastante cuidado (figura Ma/1).

Eu me dirijo a ela e parabenizo-a. Mathilde diz: "é um castelo e um peixe." Como na primeira vez, o peixe, muito parecido com um feto, não está no mar.

Algumas sessões mais tarde, Mathilde pinta o mar e "toda a família peixe". Ela está muito presente ao que se passa ao seu redor e retoma, em uma de suas produções, as preocupações expressadas por uma outra criança que pinta *uma família de vermes, e o pai em busca de suas crianças...* Mais tarde, Mathilde modela na argila uma família de vermes, depois, uma família de pontes (papai, mamãe, o irmão e a irmã, pontes). Durante esta mesma sessão, ela faz um canguru que leva um bebê em seu bolso.

É nesse dia, pela primeira vez, que encontro o pai, que comenta com humor a descrição que sua mãe lhe havia feito de mim: "A mãe *Mac micha**. Ele comenta sua reação:" ela a viu como uma rival, minha filha não deve ser a vítima, eu tenho confiança em você e farei o impossível para encontrar uma organização satisfatória para que Mathilde venha regularmente;" o que foi feito.

Algum tempo mais tarde, desenhando, Mathilde diz: "eu queria fazer uma prisão, mas não verdadeiramente;" atrás da folha, ela inscreve as letras de seu nome em desordem, depois, desenha de novo um canguru e um castelo, e coloca tudo no lixo. Enfim, ela consegue abrir o ferrolho do ateliê como para se escapar. Pela primeira vez reajo, salientando, em voz alta, a gravidade dessa transgressão. Por essa mesma intervenção, Mathilde não está mais isolada das outras crianças, ela perde seu estatuto particular do qual se beneficiou, mas, que, também, sabe manipular.

Nesse instante, ela parece fascinada pela "maternidade" pintada por uma menina talentosa. Ela tenta copiá-la, mas não consegue. Com muita raiva, ela risca tudo. O fracasso desta cópia, sem dúvida, não é imputável aos problemas plásticos que ela colocava, mas mais à situação insuportável na qual Mathilde colocou-se: — representar o irrepresentável — visto que, para ela, onde se encontra em sua história, como representar uma maternidade enquanto ela, ainda, não pôde elaborar seu luto. Uma outra vez, ela pinta e diz: "eu não sei se é uma prisão ou as vidraças de uma janela." Em seguida, ela pinta um arco-íris (figura Ma/2).

* N. do R.T. Expressão depreciativa ou crítica para referir-se a arte-terapêutica (*miche*: pão grosso e redondo feito de diversas farinhas).

Durante essas últimas sessões, Marthilde coloca seus desenhos, freqüentemente, no lixo. Eu lhe digo: "se você não tem vontade de guardá-los, pode dá-los para mim no lugar de jogá-los fora." É nesse momento que um jogo instaura-se entre Mathilde e eu, jogo que não tardará tornar-se um ritual: a menina dobra seus desenhos, escreve meu nome embaixo e coloca na caixa do correio, advertindo-me que há correspondência para mim. Eu abro "a carta", respondo e, por minha vez, dobro a "carta" que lhe envio na caixa. As outras crianças juntam-se ao nosso jogo. Mathilde está encantada com a "carta recebida" e a coloca, rapidamente, em seu prendedor de cabelo — para guardar nela sem perdê-la. Esse jogo de esconde-encontra teve uma grande importância na relação que se estabeleceu entre nós.

Retornemos sobre os temas preferidos da menina: — o peixe fora do mar que pôde-se transformar, durante as sessões, em uma família de peixes no mar; — os castelos que, agora, não são representados pelo vazio exterior, mas pelo cheio, pelo interior; — o canguru (mãe com seu filhinho no bolso); — a prisão, tema freqüentemente abordado, mas, agora, comentado: "depois de tudo só pode ser uma janela." Quanto ao arco-íris, sem dúvida, é um equivalente das pontes modeladas, pode ser uma ponte entre seu sofrimento de antes e a elaboração que está-se fazendo. Mathilde começa a simbolizar sua falta, a perda de sua mãe.

No segundo trimestre, Mathilde vai para aulas na neve. É sugerido a acompanhante que coloque em sua mala um envelope timbrado com o nome do ateliê. Mathilde enviará um desenho.

Desde sua volta, ela parece transformada, parece muito melhor, exprime-se mais facilmente na pintura: suas produções são mais alegres e completamente figurativas. Após uma nova ausência, Mathilde retorna quando da realização de um espetáculo de marionetes. Conta-se para ela a história que havia sido lida na semana anterior (Dodu-Dodu, o porquinho que dormia sem parar). Propõe-se que ela fabrique a sua escolha, ou uma marionete que poderia juntar-se aos outros personagens, ou um cenário. Ela recusa e faz um desenho que dobra e joga fora. As crianças transformam bastante a história, há várias proposições examinadas, rejeitadas e, depois, retomadas, mas Mathilde parece não se interessar. Ela fala de outra coisa, sem nenhuma preocupação com o que está acontecendo com o grupo. No dia do espetáculo, sua atitude é muito ambivalente. Ela passa alternadamente do entusiasmo ao choro. Propõe-se que ela anime a marionete de uma criança ausente, ela aceita e joga-a, várias vezes, no chão chorando. Quando do espetáculo propriamente dito, ela atua, jogando a marionete para fora do espaço da representação, isto é, fora do painel, na sala. Entretanto, ela quer estar presente no interior do painel e marca sua presença, caminhando e fazendo barulho.

A *baby-sitter* informará-nos, no final da sessão, que o aniversário da morte de sua mãe havia sido na véspera, que havia sido evocado em família pela projeção de um vídeo, o que, sem dúvida, havia sido difícil para Mathilde

suportar e explicava a recaída que se confirmará nas sessões seguintes. Ela não pode mais representar um personagem em seu conjunto, a cabeça e o corpo não estão ligados.

Algumas sessões mais tarde, as crianças estão reunidas ao meu redor e falam espontaneamente de seus dramas familiares: Sonia perdeu seu avô, Annette diz que não conhece seu pai. Então, Mathilde lança, parecendo não se endereçar a ninguém: "eu perdi minha mãe", o que surpreende o grupo. Eu faço um comentário, Mathilde compreende que eu já conhecia sua situação e parece surpresa e aliviada. Ela acrescenta: "quem te disse?" Seguidamente, observamos que no sofrimento da falta de um parente acrescenta-se, para toda criança, a vergonha, e é esta vergonha que o adulto pode diminuir e, até mesmo, suprimir através de sua atitude tranqüilizadora.

Algum tempo mais tarde, as crianças dizem: "isso é para o dia das mães..." Mathilde aproveita e diz, mostrando um papel que ela desejava cortar por sua própria iniciativa: "isso é para dar a uma amiga." Através dessa reação, ela nos mostra que tendo podido falar da morte de sua mãe, a vergonha de não a ter mais desapareceu. Ao mesmo tempo, ela antevê que outros objetos podem ser investidos, mas que, o que ela pode dar-lhe será sempre furado como esses guardanapos que ela tem o prazer de cortar, incansavelmente, em papéis variados (figura Ma/3).

Contudo, parece que Mathilde pôde começar a elaborar seu luto. Suas pinturas evoluíram bastante, são melhor organizadas, figurativas, alegres e sem arrependimento. No final do ano, ela participa novamente de um grupo de marionetes. Lido o conto *Les nains et le cordonnier**, ela decide criar um personagem que não estava na história: o pequeno gato da mulher do sapateiro (isto é, a criança de uma mãe substituta). Ela fabrica essa marionete com um grande prazer. Quando da representação, ela está presente, improvisa com facilidade e humor e ri sem parar.

O pai confirma-nos que ela está bem melhor, mas nós não a veremos no ano seguinte. Isso pareceu-nos lamentável, pois, se Mathilde pôde começar a elaborar seu luto, teria sido necessário continuar esse trabalho por mais um bom tempo. A transferência foi lentamente estabelecida com o terapeuta. Por isso, Mathilde arrisca viver essa separação como um novo luto e instalar-se na repetição.

MICHEL

ou a ambiguidade sexual

Michel é um menino de oito anos. Se pai é Diretor-Presidente Geral

* N. do R.T. Os anões e o sapateiro.

(DPG), sua mãe, de origem espanhola, secretária-executiva. O irmão mais velho, François, tem onze anos e meio. No momento de sua matrícula, a animadora nota a relação bem íntima entre a mãe e Michel. Ele se enrosca nos seus joelhos como uma criancinha. Sua maneira é pouco masculina.

Durante a primeira sessão, as pinturas confirmam a impressão de ambigüidade quanto a identidade sexual. Eis, aqui, alguns comentários de Michel: "é uma menina com um coração, é um menino com um coração, ele está apaixonado pela menina, ele vai noivar; eu tenho quatorze noivas, meu pai tem minha mãe e outras duas, minha mãe só tem meu pai." De um desenho, ele diz: "é uma menina a quem deram um balão em forma de olho, alguém pendurou o balão em uma mesa." A última pintura da sessão é comentada assim: "uma menina e um menino encontram-se, eles estão separados pelo coração, eles estão surpresos de serem iguais." De fato, sua roupa é parecida e ambos são loiros (figura M/1).

Desde a primeira sessão, nota-se que, às vezes, o discurso não corresponde à representação. Assim, no desenho dos balões, aquilo que seria adequado estar ligado à cadeira, não está ligado a nada. Quanto à mesa, ele posiciona os quatro pés de uma maneira incongruente. Também, notamos a representação de múltiplos corações, bastante raro no desenho de menino. Salientamos, enfim, a surpresa que ele atribui a esses personagens frente a não diferenciação entre o menino e a menina, que têm cabelos loiros, signo nesta família de pertencimento ao sexo feminino.

Na segunda sessão ele trabalhou

Uma primeira pintura: nota-se a falta de ligação entre duas seqüências de sua narração: "uma menina descontente com o frio, uma mulher que vem da América e chega na terra dos esquimós para se divertir."

Uma segunda pintura: "a menina encontra dois gêmeos, eles vão brincar de esconde-esconde." Notamos nessas duas proposições — a aparição dos gêmeos que pode aproximar-se com a preocupação de semelhança manifestada por Michel: "eles são iguais" aos da pintura da semana passada — a contradição flagrante entre o dizer e a expressão plástica: a vacuidade do lugar, um grande espaço vazio sem nenhuma possibilidade de esconder-se.

Uma terceira pintura: Michel pinta um iglu para *poder esconder-se*. O primeiro absurdo "reparado", uma vez que ele acabou de pintar um lugar que permite esconder-se, um outro desliza, aqui, então, para fora: Michel pinta uma chaminé sem fumaça, enquanto essa aparece em um outro lugar, não saindo de um orifício. Enfim, ele pinta *um tubarão em um mar de gelo*, depois, desenha *uma borboleta bizarra*.

Vê-se que todas as produções são marcadas pela ilogicidade e pela ambigüidade do discurso, tanto plástico quanto verbal. Mesmo quando ele

parece decidido em concentrar-se para evitar as perguntas de seus amigos ou da terapeuta, uma falha produz-se de maneira inevitável na representação plástica. Também, quando em um jardim, ele pinta um pórtico e coloca um balanço sob esse pórtico, ele esquece que um deve ser conduzido pelo outro e deixa um grande espaço entre os dois. Os símbolos viris jamais estão presentes em seus desenhos. Também, observamos que esse menino "desorganiza-se", se é-lhe feita uma pergunta.

Algumas semanas mais tarde, Michel pratica a modelagem. Ele se mostra completamente incapaz de fazer uma bola. Ele não consegue fazer os gestos apropriados a essa realização, isto é, um trabalho entre as palmas da mão. Em compensação, ele faz gestos que seriam apropriados na fabricação de hastes. Ora, a maior parte dos sujeitos encontra mais dificuldades na fabricação de hastes que na de bolas. Esses dois volumes de significações simbólicas diferentes criam nele um paradoxo no gesto. Esse paradoxo vai ser falado; pouco a pouco, ele diz: "eu quero fazer um armário, não, um vagão, depois, um cinzeiro, não um cubo, depois, uma televisão, não um gato. Esse último é fabricado com elementos que ele nem mesmo tenta unir. Notamos que essa incapacidade em juntar, materialmente, os elementos (como o balanço e o pórtico, algum tempo atrás) é igual aquela que se encontra em seu discurso. Enfim, Michel fabrica *uma ponte onde coloca o gato*. Assim, ele mistura as representações de televisão, de gato, de ponte, perde-se, não sabe mais se trata-se da representação de um gato na televisão ou diante da televisão. Enfim, ele diz: "é um desenho animado de um menino que não quer cair no rio." Nesse momento, ele faz um furo na televisão moldada para ai colocar a ponte no vazio. Depois, ele faz um cesto cuja alça é a exata reprodução da ponte, mal colada, ela se desprende e, rapidamente, ele a transforma em "almofada plana" que ele coloca sob o cesto.

Pode-se perguntar que perigo isso representa para ele, o rio, pode ser que esteja marcado pelo medo da queda. Também, podem-se notar as dificuldades de sinais entre o dentro e o fora.

Quando de uma outra sessão de modelagem, Michel diz que ele faz "um saco para piquenique." Esse saco evoca uma plataforma com duas pontes, laço com a sessão anterior. Como ele evoca um piquenique em família, eu tento fazer com que ele se lembre da noção de conteúdo de um saco, para ajudá-lo a traduzir plasticamente. Nesse momento, ele transforma o saco em vela. Pouco depois, ele desfaz e vela e diz: "eu quero fazer um armário."

Aqui, percebe-se o pensamento descontínuo do menino. Suas variações incessantes, suas dificuldades em seguir uma idéia, e, sobretudo, suas hesitações entre a expressão dos símbolos fálicos e femininos (tal como a vela resulta de um objeto que se queria contendo: um saco, e que se torna novamente objeto vazio, o armário).

Encontro a Sra. L. após essas sessões de modelagem. Ela diz que o irmão mais velho de Michel tem sérios problemas escolares e de saúde: numerosas

otites, hepatite, micróbio na coluna vertebral. Ele é uma criança muito introvertida e sofre de insônia. O menino é muito próximo de seu pai, com o qual ele pratica bastante esporte. Meu marido é muito esportivo. Michel trabalha bem, e como eu, ele não gosta de esportes e recusa participar dos períodos de ginástica na escola, mas ele gostaria de praticar dança. Ele não gosta do que é agressivo, ele gosta das cores suaves. Até agora, ele só brincava com meninas. Como ele gostava de bonecas, nós lhe compramos algumas, mas eu fiquei tranqüila, quando ele as jogou fora. A Sra. L. enfim, manifesta sua inquietude frente à ambigüidade sexual de Michel. Ela acrescenta, ainda: "eu sou muito ligada a ele..."

Algumas sessões mais tarde, Michel participa de um grupo de "marionetes planas". As crianças definiram os diferentes tipos de personagens: elas serão Marcianos, Terrestres, um Robô, uma Nave espacial... Michel diz: "eu venho de Júpiter e me chamarei Juper;" quando da fabricação de sua marionete ele diz: "eu deveria ter-lhe feito uma saia*", uma vez que se chama Juper." Nesse momento, uma jovem marionetista "também vinda de Júpiter", de repente, tomada de angústia, decide vir da Lua para não se assemelhar a Michel, que termina seu trabalho acrescentando colares e bijuterias a este que tornou "saiado" (de saias-jupê).

Algum tempo mais tarde, Michel pinta: "uma menina que se enganou descendo na neve;" de fato, ele pinta os pontos cardeais: o Norte é pintado em preto, bem forte; "eu digo que ela perdeu o Norte;" mas ele não associa, parecendo ignorar a ordem dos pontos cardiais.

Michel começa uma outra pintura: "uma menina-menino que tem uma saia. Eu sei que não é possível ser os dois ao mesmo tempo, mas ao pintar as bochechas do menino, lembrei-me de uma menina" (figura M/2). Um desenho mostra uma menina em um barco, setas indicam seu sexo e ela grita: "ai!" A princípio, outras pinturas, seguidamente, representam um menino com uma calça significada por uma grande linha vertical preta que marca as duas pernas, e, cada vez, durante a execução, esse menino transforma-se em menina. A calça torna-se, então, uma saia com uma fenda no meio. O grito da menina que tem uma flecha apontando o lugar do sexo mostra-nos bem o conflito vivido de uma maneira histórica, gritado com gozo por Michel.

Um outro dia, proponho um jogo a todas as crianças: transformar objetos inanimados, astros, animais ou vegetais em personagens. Essa experiência muito curta suscitou, rapidamente, a angústia na maioria das crianças e, portanto, foi imediatamente interrompida. Somente Michel parece muito satisfeito com essa proposta e pergunta: "pode-se fazer a lua em homem?" Na nossa cultura, a lua é sempre símbolo de feminilidade. Portanto, essa primeira

* N. do R.T. Jupe, em francês.

escolha de antropomorfização deve ser observada. Uma outra vez, ele pinta o Sr. Banana e a Sra. Alho-poró* separados pelas cores. Aqui, também a escolha do alho-poró**, de forma fálica e de gênero gramatical masculino, para significar a feminilidade saliente, ainda mais uma vez, a ambigüidade constante na qual Michel se envolve. Até o final do ano ele adota esse modo de expressão antropomórfica, e podemos levantar a hipótese que ela lhe permite representações menos perigosas, menos perturbadoras quanto à determinação dos sexos, evitando sarcasmos de seus colegas (figura M/3).

Em um grupo de fantoche de vara Michel faz um feiticeiro***. No momento da elaboração do cenário, ele está ausente. Apesar disso, as crianças o integram no cenário, dando-lhe o papel mais importante. Quando da apresentação dos personagens, na volta de Michel, ele não consegue nomear seu fantoche de vara e diz: "quando eu vinha de Júpiter era mais fácil de encontrar um nome, mas, aqui..." De repente, ele acrescenta: "Eu encontrei: "Suicidro"****. Depois, enquanto as crianças tentam lembrar-se da história e contá-la a Michel, ele fica um pouco à parte e desfaz-se em lágrimas, dizendo: "meus pais não poderão vir assistir ao espetáculo."

Enfim, ele improvisa uma das cenas onde é confrontado com dois mágicos malvados que dizem, depois de terem tido bastante dificuldade em lembrar-se o nome de seu fantoche de vara: "não é um nome, Suicidra." E Michel se rebela: "não é Suicidra, é Suicidro." As crianças protestam: "isso é suicida;" uma criança acrescenta: "não é por que chamo-me Cruella que sou cruel." Michel decide chamar-se Zapoura e a terapeuta diz: "isso poderá." Michel se acalma e parece integrar-se ao grupo até o momento em que as crianças evocam o final feliz que elas haviam programado e que Michel não pode suportar. No momento do espetáculo, ele chora e diz: "minha mulher me deixou, eu estou triste, mas eu sou um homem e, portanto, não posso chorar."

A presença de Michel mudou, totalmente, a dinâmica grupal: em um primeiro momento, cada personagem procurava defender um caso individual. Sua volta estimulou a formação de alianças entre dois personagens bons e dois malvados, como para marcar mais a posição solitária de Michel.

Essa seqüência de fantoches de vara acentua o aspecto depressivo desse menino, mas também o seu esforço de identificação com um homem. Ela também esclarece o modo defensivo de organização do grupo frente a Michel.

* N. do R.T. Banana (*banene*) — substantivo feminino.

** N. do R.T. Alho-poró (*poireau*) — substantivo masculino.

*** N. do R.T. Feiticeiro = *sorcier* em relação a "suicídio" — tentativa de associar uma derivação.

**** N. do R.T. Isso poderá (*ça pourra*) = a associação fonética só é obtida em francês. Zapoura [zapurá]; *ça pourra* [sapurá].

Durante esse ano, possibilitamos que Michel exprimisse simbolicamente seus problemas de identidade sexual, mantendo ao seu redor um clima de confiança, limitando, enquanto era possível, os movimentos repulsivos que ele provocava em seus colegas. Encorajamos o pai a intensificar as relações com Michel, que, até aqui, vivia como sendo somente a criança da mãe. Por outro lado, François é visto como a criança do pai. Quando soubemos que o pediatra não havia salientado nenhuma causa orgânica para os problemas de Michel, que ele até havia ironizado quando a Sra. L. falou de sua angústia, nós, então, escutamola e sustentamola enquanto nos era possível.

PAUL

ou um caso rotulado "PC"

Uma assistente social pergunta-me se o ateliê pode receber uma criança com desvantagem. Informando-me sobre a natureza da desvantagem, obtenho uma resposta surpreendente; "é um menino que manca um pouco..." A Sra. B. vem matricular seu filho Paul. Ela é espanhola e domina mal nossa língua, ela trabalha como faxineira, seu marido é operário. Ela é uma mulher simpática, parece uma mãe muito boa e cooperante. Ela me diz que, há dois anos, Paul está em um Hospital-Dia.

Na primeira sessão, Paul vem acompanhado de sua irmã mais jovem. Ele tem doze anos, mas parece ter nove. Ele manca levemente e sua linguagem é muito difícil de ser compreendida: são fragmentos de frase, é tocante seu problema físico quanto mais, ele é brilhante. Suas duas pinturas surpreendem-me: há um hiato entre a boa apresentação, a vivacidade do olhar desse menino, sua idade; a desvantagem tal como me havia sido anunciada e suas produções plásticas. Eu ignoro de qual patologia ele sofre e por que ele frequenta um Hospital-Dia.

De suas pinturas, emana uma impressão singular: os personagens são ou "ilegíveis" ou "monstruosos". Quando de sua segunda sessão, ele pinta: "um elefante, um Senhor que lhe fotografa. Uma criança comenta: sua fotografia é esquisita, está cheia de braços" (figura P/1). Sentindo, nesse momento, a necessidade de instaurar um lugar onde não existisse monstro (nem do lado do fotógrafo, nem do lado do sujeito fotografado), eu conduzi Paul a tomar consciência de uma outra realidade: enumerada as partes de seu corpo, autorizando-me (levando em consideração o aspecto impúbere do menino) a tocá-las.

Tanto minha intervenção quanto seu olhar dirigido sobre o retrato pintado por uma outra criança, inspiram Paul a produzir *um homem que fuma cachimbo*... Ele começa desenhando o perfil do rosto, depois, detém-se até tocar a parte traseira do crânio... Rapidamente, depois, ele termina seu ser humano,

faz um personagem "de pé", espantosamente bem robusto em comparação a suas primeiras produções (figura P/2).

Levando-se em consideração a rapidez da evolução da expressão plástica e de sua desvantagem, tal como me havia sido anunciada (sua claudicação), parece-me indispensável, para continuar um trabalho, ter informações sobre as razões pelas quais Paul estava em um Hospital-Dia. Portanto, marco um encontro com a reeducadora do serviço com PCs que ele freqüenta. Então, sou recebido em um serviço freqüentado por crianças e adolescentes vegetativos.

A reeducadora mostra-me as produções de Paul: ou são "monstros" ou representações muito pequenas e simplistas de seres humanos: dois círculos sobrepostos e quatro traços representando os membros.

Durante essa entrevista, aprendo que Paul é um caso raro que interessa muito ao serviço que freqüenta... Dizem-no afásico — ainda que ele jamais tenha tido completamente o uso da palavra: ele tem uma lesão cérebro, um lado é atrofiado. seu progresso é lento e suas aquisições muito lábeis...

Surpreendo-me que não tenham encontrado uma instituição melhor adaptada a Paul, que não procuraram uma outra solução; a reeducadora diz: "nenhum lugar o queria."

Se Paul chegou ao ateliê, foi com a intervenção do psicanalista do serviço que uma vez o havia visto e havia sugerido que ele tivesse, ao menos uma vez por semana, uma atividade com crianças "normais"... Enquanto, diariamente, é conduzido ao Hospital-Dia em uma ambulância, Paul vem sozinho ao ateliê.

Em todas as atividades propostas, Paul demonstra cuidado, gosto, e, até, um senso da representação em volume, que surpreende. Suas produções em modelagem, suas construções de máscaras e de marionetes em papelão denotam uma excelente compreensão das consignas e da tarefa a ser cumprida... Em nível relacional, apesar das dificuldades de linguagem, Paul mantém excelentes relações com seus colegas. Ele é perfeitamente aceito pelo grupo. Ele se mostra um bom amigo de um menino superdotado que, até a chegada de Paul no ateliê, era rejeitado por seus colegas devido a sua linguagem muito evoluída. Vê-se que o ateliê permite relacionamentos inesperados... (figura P/3).

Paul consegue participar de um espetáculo de marionetes para o qual ele convida sua reeducadora. Seu personagem é *Sr. André, artista-pintor*, signo de seu investimento na atividade. No momento do espetáculo, as crianças ajudam Paul a encontrar seu lugar. Como sua linguagem é difícil de ser compreendida, e há um público a ser satisfeito, eles, por exemplo, dizem: "Sr. André, você me dizia que está pintando uma paisagem?" Assim, Paul participa emitindo som de concordância às diferentes frases que supõem-se ter pronunciado.

Na pintura, a evolução de Paul está "afiada". Seus personagens, embora disformes, retomam a forma humana, se intervenho como da primeira vez. Essa parte-tomada de intervenção tomada do lado da realidade foi ditada pelo

fato de que, sendo sustentado em um lugar especializado, Paul deveria ter um lugar onde pudesse encontrar uma imagem global de si mesmo.

Ao discutir com várias pessoas que o haviam acompanhado, tornava-se mais claro que Paul, no hospital-no serviço para PCs, exprimia seu corpo doente, enquanto com crianças sem desvantagens, ele podia mostrar a parte sã de si próprio.

Paul retorna no ano seguinte. Ele se identificou ao papel do terapeuta a ponto de dizer, ao olhar a pintura de uma menininha nova e mostrando suas própria mãos: "e as mãos, e os dedos?... Como se sabe, se é um homem ou uma mulher?" Um pouco mais tarde, ele desenha diante de uma mesa. Noémie, menina portadora de uma forma leve de trissomia, senta-se ao seu lado. Enquanto todo grupo aceita Noémie muito bem, Paul não a suporta. Ele lhe faz caretas. Uma relação muito agressiva instaura-se entre eles: Paul chega a empurrar a mesa na qual ela trabalha dizendo: "há um muro entre nós."

Paul quer que o ateliê conserve seu caráter de "normalidade", para se assegurar de sua própria "normalidade". Pouco a pouco, ele pode-se identificar com alguns de seus colegas ou comigo. Para ele, o ateliê é o local onde não pode haver lugar para crianças com desvantagem, que lhe lembrariam sua própria condição, salvo se ele mesmo pode-se tornar o "atendente". Desta forma, quando de uma sessão de modelagem eu lhe peço para ajudar Noémie a realizar um volume, rapidamente, ele se torna muito amável com ela, uma vez que, ao dar-lhe esse papel de ajuda, marco os limites que ele desejaria "o muro entre nós". No momento dessa sessão, Paul realiza uma bela máscara (tema proposto). Solicitado por algumas crianças, distancio-me, por um momento, dele e, quando retorno, vejo uma máscara "monstruosa". Ele sorri ante meu espanto e, depois, vira o objeto: sua máscara é reversível. Um dos lados é uma bela máscara humana, pode-se autorizar a pensar que é a face para o ateliê e que, o outro, máscara de monstro, seria a face para o hospital.

A expressão dessa máscara dupla só pôde-se elaborar dentro do ateliê graças ao ambiente terapêutico particular. Assim, Paul mostra-nos que, sem dúvida, ele conseguiu fazer coabitar as duas partes dele mesmo, todas bem reais. Após ter freqüentado o ateliê durante três anos, Paul deixa o hospital para entrar em uma instituição para crianças portadoras de prejuízos mentais leves, mas fisicamente "normais". De acordo com a mãe, ele progride na leitura e escrita e distingue-se em sessões de ateliê. Ele pratica esporte e freqüenta a escola com prazer...

THIERRY

ou a criança depressiva

Thierry tem nove anos quando sua mãe matricula-o no ateliê. Os pais são

cientistas, professores da Universidade. Sua irmã Julie tem dez anos. Thierry está em processo fonoterápico há um ano. Desde sua chegada ao ateliê, notam-se a inércia de Thierry e seu sorriso "fixado" como aquele de uma máscara. Ele coloca alguns toques de pintura sobre a folha, depois, estende-se no chão. Sua produção pictórica chama a atenção pela sobrecarga de material na qual ele parece encontrar seu prazer: às vezes, ele repinta quatro ou cinco vezes a mesma superfície, os temas tratados são repetitivos (mar, barco...).

No final do primeiro trimestre, tenho um encontro com a Sra. V. que fala espontaneamente dos comportamentos patológicos de Thierry: "em torno de um ano, quando se aproximava de seu berço, Thierry olhava fixamente, ficava muito agitado, como se alguma coisa provocasse-lhe medo. Com dezoito meses, de noite, ele devia ter medo dos pássaros e dos gatos, e refugiava-se na cama de sua irmã. Quando pequeno, Thierry enterrava completamente sua cabeça na areia." Quando de uma outra entrevista, essa estranha descrição foi renovada, mas fiquei sabendo que jamais havia sido contada ao psiquiatra. "Desde a idade de um mês, Thierry teve várias otites. Mais tarde colocamo-lhe o dreno. É por isso que, infelizmente, não pudemos fazer com ele o teste dos bebês-nadadores, como havíamos feito com Julie. Aos dois ou três anos, a linguagem de Thierry é incompreensível. Dos dois aos cinco anos, ele frequentou a escola maternal. A partir dos cinco anos e meio, ele, pouco a pouco, aprende a tocar flauta e, depois, violino. Na quarta série, ele teve sérias dificuldades em gramática e ortografia."

Paralelamente à biografia de Thierry, a Sra. V. evoca as várias satisfações que sua irmã mais velha dá-lhes (bebê-nadador e leitora precoce). "*Julie e Thierry têm muito ciúmes um do outro. Eles não têm amigos. Thierry permanece sempre em sua redoma.*" Eu pergunto à Sra. V. se ela mesma e seu marido têm amigos. Ela responde negativamente e continua: "Thierry tem tendência anoréxica, com uma rejeição pela carne... Quando ele retorna da escola e nós o fazemos trabalhar em seus deveres ou em seu violino, ele se bloqueia. Nós nos irritamos terrivelmente com ele. "Os pais são muito exigentes com essa criança: é preciso observar que as sessões de trabalho em casa são após dez horas de trabalho na escola. Eles dizem estar conscientes de suas exigências, mas não podem mudar. Estamos no final de nossa conversa e, sentindo que um clima de confiança instaurou-se suficientemente, arrisco-me a dizer: "pode ser que Thierry seja como você e não pode fazer de outra maneira."

Durante nossa conversa a Sra. V. estava sorridente, mas com um sorriso estereotipado que lembrava aquele de Thierry. Ela me pareceu pouco feminina. Apesar de sua angústia e rigidez, parecia-me que ela estaria pronta a confiar em alguém que não sentisse como culpabilizante.

Em seu discurso, o pai aparecia como autoritário e rígido, com uma tendência em projetar no ambiente (alimentação, professores, médicos...) as dificuldades que ele encontrava, assim como sua mulher, em Thierry. Somente o trabalho intelectual era valorizado, e Julie respondia a essa demanda. Sugeri

que o deixassem mais independente, que sua irmã não viesse mais procurá-lo no ateliê e que os próprios pais ampliassem seu círculo familiar. Essas intervenções foram acompanhadas de efeitos.

Algumas semanas mais tarde, Thierry descobre a possibilidade de exprimir-se em um material transparente, graças à técnica de carbonografia. Eu exponho seu trabalho e mostro-o a seus pais, quando de sua ida ao ateliê. Essa confrontação funciona como um desencadeante, fazendo-lhes descobrir capacidades insuspeitadas em Thierry. Nessa ocasião, a Sra. V. diz: "em casa, nós não o reconhecemos, ele está alegre, canta e fala bastante. Na aula, ele tem pontos de conduta ruins enquanto, até agora, ele era amorfo. A fonoaudióloga está surpresa com seus progressos, mas ele, ainda, não encontra prazer para trabalhar na escola."

No início do segundo ano escolar, os pais me dizem que Thierry está bem e trabalha melhor na aula. Eles acrescentam que Julie começa a dar-lhe algumas preocupações... Aqui, vê-se o movimento de balança na fraternidade: desde que Thierry melhorou, a irmã piorou.

Algumas sessões mais tarde, novamente a atitude de Thierry preocupa-me: quando não estou perto dele, ele sobrecarrega de novo suas pinturas que se tornam, mais uma vez, sombrias e confusas. Se estou ao seu lado, ao contrário, ele constrói, dando-lhes leveza. Também noto que ele retoma alguns hábitos do ano passado: seguidamente, estende-se no chão.

Algumas sessões mais tarde, animo um grupo de marionetes no qual convido Thierry, mas ele me responde que não gostaria de participar. Ele permanece no espaço da pintura. Sua produção interpela minha assistente que me conta o processo após a partida das crianças. Thierry começa pintando uma mesa, uma cadeira, uma garrafa sobre a mesa, a parede amarela e o solo, depois, vários gatos pretos aparecem e desaparecem, recobertos de pintura, em vários pontos. A animadora demanda: "não há ninguém no recinto?" É nesse momento que Thierry acrescenta uma pessoa sobre a cadeira, encolhido em si mesmo, sem mãos, sem pés, de aparência muito depressiva. Para responder à pergunta de um de seus colegas, ele diz: "é a flecha que leva na cabeça da morte, que está sobre a garrafa, para mostrar que essa pessoa está cheia da vida e vai tomar veneno..." Final da sessão. Durante essa semana, fico sabendo pela família que Thierry está em plena recaída (figura T/1).

Na semana seguinte, decidimos não começar o trabalho antes de termos falado da pintura de Thierry. Muitas crianças haviam olhado-a como uma recordação de angústia. Então, proponho que "se faça alguma coisa por essa pessoa." As crianças fazem diversos comentários tais como: "não tem porta, para que ele possa sair de lá, nem luz..." Thierry finge estar indiferente, permanecendo à parte. Eu lhe demando, então: "o que você faria para ajudar essa pessoa?" Diante de sua inércia, decido estimular o grupo: "é preciso que encontremos algo para salvar essa pessoa..." Uma criança pouco interessada pelo episódio diz: "não faz nada, já que não é verdadeira, é uma pessoa

desenhada..." Então, proponho que se ajude uma pessoa desenhada, desenhando. Nesse momento, Thierry diz: "é seu túmulo..."

Várias crianças propõem, então, pintar coletivamente um circo com palhaços que o distrairiam. O grupo começa o trabalho. Vêem-se aparecer a cobertura do circo, a pista, os palhaços... Eu digo a Thierry: "talvez, você pudesse pintar a pessoa, ela vai ao circo?" Ele se põe a pintar um espectador que é a réplica exata da pessoa envenenada. As crianças continuam seu trabalho coletivo com muita animação e Thierry acrescenta um palhaço/pessoa que está lá para divertir os outros, lançando arcos no rabo de um elefante. Pouco tempo depois, vê-se Thierry repintar sobre a pintura da semana passada uma forma dificilmente legível que ele começa assim: "é um gato que acabou de virar o garrafa de veneno para que o Sr. não possa bebê-lo" (figura T/2).

Na semana seguinte, trabalho novamente com o grupo de marionetistas, ritmo imposto pela própria técnica. Contudo, preocupada em continuar com Thierry o trabalho esboçado na semana anterior, proponho-lhe que se junte a nós fazendo alguns serviços, fabricando as decorações ou personagens secundários. Ele aceita prontamente. É o momento onde cada criança apresenta sua marionete ao grupo (constituído de cinco meninas e dois meninos aos quais Thierry se junta). Uma criança propõe que uma das ações se passe no circo. As cinco meninas serão as atrizes do circo, enquanto os três meninos serão os "malvados, os fortes". Thierry, não tendo marionete, fará o fantasma "no grupo dos três". É ele quem irá, mais tarde, dar a poção mágica a seus dois amigos, para que eles possam recuperar suas forças, após terem sido arruinados pela meninas-atrizes. A escolha do lugar — o circo — indica a interrelação entre as duas atividades, como se as crianças marionetistas, também envolvidas por aquilo que haviam escutado na semana passada, desejassem ajudar, por sua vez, Thierry. Salienta-se, também, que ele aceitou prontamente fazer parte dos meninos malvados, dos fortes, dos poderosos.

Pouco tempo depois, tive um novo encontro com os pais de Thierry. Ele sofre de novo de otite, suas dificuldades escolares são evocadas e imputadas, dessa vez, pela falta de experiência da professora. Thierry falou de sua pessoa suicida. Seu pai pensa que são os jornais fixados frente à escola que lhe deram essas idéias. Para evocar as intervenções do ortodontista, a Sra. V. diz: "ser-lhe-ão arrancados todos os dentes." Além disso, os pais só fazem alusões discretas aos elementos positivos da evolução de Thierry. Ao meio dia, ele almoça sozinho e come melhor. Ele ganhou a terceira estrela de esqui, mas a família achou inoportuno felicitá-lo. Enfim, o pai acrescenta: "os amigos de Thierry são degradados." Para minha pergunta de explicação sobre esse termo ele responde: "crianças com problemas como ele."

Mais que as outras, essa entrevista fez aparecer a agressividade dos pais. Quanto a Thierry, ele retoma, de uma maneira dramática os problemas familiares: assim, o veleiro abandonado tornou-se um barco fantasma. Essas

preocupações parecem marcar uma angústia familiar muito profunda. Então, tomo conhecimento de que a Sra. V. pretendia interromper o atendimento de Thierry no centro de tratamento. Foi a meu pedido que, afinal, renderam-se à convocação da instituição com a qual nós acordamos que eu entrasse em contato, o que foi feito em excelentes condições. A equipe pediu-me que apresentasse algumas seqüências de trabalho do ateliê, ilustradas pelas produções de Thierry. Essa troca confirmou-se produtiva uma vez que permitiu mostrar um aspecto dessa criança desconhecido para a instituição. Nela, ele se trancava no mutismo, quando das sessões de testes projetivos e suas produções gráficas eram de uma extrema pobreza. Assim, é graças a essa entrevista que a equipe organizou diferentemente as modalidades do tratamento, levando em conta a freqüência semanal em nosso ateliê por Thierry. Alternadamente, a cada semana, um dos quatro membros da família seria recebido no centro. É pouco depois dessa decisão que os pais são recebidos pela instituição.

Alguns dias mais tarde, Thierry começa a pintar, sua qualidade de execução é leve e segura. Ele diz: "é uma casa engolida pelo mar." Eu o encorajo a prosseguir: "e mais nada?" Thierry: Não. "Ante minha proposição de inventar junto o que se passou, ele concorda. Eis, aqui, nosso diálogo: Eu: "para quem é essa casa?" Thierry: "para uma família." — eles estavam na casa? "Thierry: não, eles estavam como se diz sobre essa ilha — sobre o continente. Quando eles retornaram a essa ilha, o que eles disseram?" Thierry: "eles haviam sido prevenidos do que havia acontecido — Então, eles acharam isso terrível ou eles acharam que tiveram a sorte de não estarem lá?" Thierry: "eles disseram: 'é preciso construir uma outra casa.'" Eu lhe proponho que pinte sobre uma outra folha, o que faz com precisão, sem nenhuma sobrecarga e sem nenhuma necessidade de minhas intervenções. Por ele mesmo, toma distância em relação à pintura e faz algumas retificações, modifica algumas cores para evitar as "passagens" e sustenta, criteriosamente, as formas. Eu comento: "eles devem estar felizes nessa família de morar em uma casa como está." Thierry: "como eles são muito ricos, eles irão continuar a construir outros andares."

Thierry ainda não havia retornado ao centro de cuidados, após a decisão da equipe, contudo, seu comportamento já havia mudado bastante assim como sua qualidade de execução pictórica. Pode-se supor que uma parte da angústia de seus pais havia sido "depositada" no centro, e que Thierry, muito receptivo, havia sido tranquilizado pela mudança de atitude de sua família (figura T/3).

Durante as quatro sessões seguintes, Thierry participa de um grupo de marionetes. Quando da invenção de cenário, solicitado por alguns colegas, ele se tornará rapidamente o personagem principal: *Nariz Vermelho*. Esse é muito rico de um poder desconhecido. Querem capturá-lo e se apoderar de seus bens. Uma das meninas que havia participado da seqüência de pintura do circo propõe tomar suas roupas para lhe proteger e, por acaso, faz uma mudança de direção. Um pouco mais tarde, *Nariz Vermelho* deve morrer, a

menina intervém com veemência: "o nariz herói não pode morrer." De fato, Nariz Vermelho, tendo o papel principal, deve, imperativamente, viver para que a representação possa continuar. No momento da improvisação e da representação, Thierry anima perfeitamente seu fantoche de vara e dá-lhe uma voz completamente adequada.

Essa seqüência de marionetes, prolongamento da sessões anteriores, mostra que as crianças organizaram um desencadeamento na "sustentação" de seu colega, que ele mesmo impôs a eles como capaz de ser um personagem poderoso, mas que, ainda, tem necessidade de proteção. Simbolicamente, eles descreveram a história de Thierry.

No ano seguinte, ele parece estar em boa forma. Seu trabalho escolar parece melhor. Suas pinturas são expressivas e menos sobrecarregadas.

Evoquemos duas sessões desse último ano passado no ateliê.

Quando do primeiro trimestre, muitas crianças praticam modelagem pela primeira vez, atividade introduzida pela fabricação de uma bola de argila (cfe. Capítulo Modelagem). Thierry, também, faz uma bola e eu intervenho: "por que você faz de novo essa bola como se você também tivesse necessidade dessa aprendizagem." Distancio-me por um momento e constato que Thierry encontrou a resposta adequada e humorística para minha intervenção. Pouco a pouco, ele fez estatuetas de esportistas, incluindo em cada um a fabricação de uma bola: um jogador de futebol e um jogador de tênis, ambos, notadamente, bem robustos. Frequentemente, notamos que o final de um processo terapêutico poderia ser marcado pela necessidade imperiosa para a criança de retornar à fase do início: a bola.

Mais tarde, Thierry participa, novamente, de um grupo de marionetes. Ele é o homem forte que procura os prisioneiros foragidos. Durante a invenção do cenário, em um movimento identificatório com a arte-terapeuta, ele salienta que algumas crianças não possuem um papel. Ele as ajuda a introduzirem-se na história e encoraja-as a sustentar seu personagem. Ainda, ele ajuda os menores a manipular seu fantoche de vara, emprestando de alguma maneira sua voz e seu corpo ao outro, permanecendo atrás dele, assoprando-lhe réplicas. A Sra. V. assiste ao espetáculo e manifesta-nos seu contentamento frente ao seus progressos.

Para concluir, pode-se perguntar qual papel representaram as otites de repetição, nas representações "lodosas" e sem figura humana do início. Elas também contribuíram largamente para criar nessa família um clima de incompreensão entre o bebê Thierry e seus pais. O sofrimento violento, impossível de ser aliviado, poderia criar na mãe um sentimento de impotência insuportável que retornaria contra a própria criança. Acrescentamos que problemas da audição, às vezes, majorados pela família podem ser vividos como causas de todo "mal-entendido", escondendo problemas mais graves.

Mesmo não conseguindo desfazer o conflito primário familiar, duas coisas foram elucidadas: primeiramente, pela sua fragilidade, Thierry não

pôde tomar um lugar entre um pai autoritário e uma descendência feminina com muito desempenho do ponto de vista intelectual. Em segundo lugar, ele exprimiu de diferentes maneiras o tema do alcoolismo (a garrafa de veneno, Nariz Vermelho, o whisky substituindo a poção mágica de algumas marionetes), tornando-se, assim, talvez, a criança portadora de alguma coisa indizível para essa família.

Nosso trabalho fez-se por intermédio de três eixos: a confiança relativa dos pais, as trocas com o centro de cuidado, a sustentação pelo grupo de crianças enquanto auxiliar terapêutico. Esses elementos puderam desencadear a transferência construída na relação da criança e do terapeuta.

YVES-ALEX

ou a passagem da expressão estereotipada à aprendizagem

Esses sobrenomes e nomes (escolhidos para relatar a história de um menino de 13 anos), representam uma equivalência dos seus próprios em nível de sons e letras, o que, ver-se-á, é importante na história desse menino.

Yves-Alex chega ao ateliê conduzido por sua prima (18 anos) que havia freqüentado o ateliê alguns anos antes. "Eu acho que ele ficaria feliz aqui, eu mesma guardei uma ótima recordação do ateliê..." Yves-Alex é obeso e inábil, ele zomba sem parar. Durante essa conversa com esses dois adolescentes, fiquei sabendo que ele freqüenta um Hospital-Dia.

Suas primeiras tentativas são estereotipadas. Ele sempre começa pelo mesmo grafismo de um vegetal e o bico de um pássaro, ambos traçados com pincéis na guache preta, traços que ele rapidamente risca antes de virar sua folha e recomeçar. Observando o trabalho ritualizado de Yves-Alex, penso que não seria aproveitável deixar com que se instalasse várias sessões em uma repetição. Parece-me que ele não pode tirar nenhum benefício dessa situação, e nem as consignas pedagógicas dadas nesse momento poderiam ajudá-lo.

Quando de uma sessão, eu lhe proponho que faça uma linoleogravura. Nela, ele mostra bastante habilidade e parece ter muito prazer. Yves-Alex, então, é encorajado a imprimir, várias vezes, sobre a mesma folha a árvore que ele acaba de gravar. Desta vez, a repetição é utilizada no sentido da criação estética. Yves-Alex imprime com cores variadas um efeito de floresta completamente espetacular que interessa as outras crianças e, assim, valoriza seu autor.

Durante as sessões seguintes, Yves-Alex volta a pintar, sem, por isso, passar pelo mesmo processo que no início. então, ele pinta uma floresta utilizando a experiência da lineogravura. Um pouco mais tarde, ele poderá ligar essas tentativas estereotipadas do início a recordações muito importantes para ele. Ele diz: "eu procuro ser como meu avô (ceramista tunisiano) que

desenhava sempre um ramo e um pássaro nos pratos. Tenho medo de nunca conseguir fazer tão bem quanto ele." Podem-se fazer hipóteses que esta é uma das razões que conduziram Yves-Alex a essa ritualização do início (figura Y/1).

Algumas sessões mais tarde, ele pratica modelagem. Quando dessa atividade, seu modo de expressão repetitiva desloca-se da expressão plástica à expressão verbal. Como uma ladainha, ele repete essa frase durante as sessões: "é a vida;" os outros participantes reagem violentamente: "muda o disco, não agüentamos mais, vá embora." Eu intervenho e digo: "modela o que você diz no lugar de aborrecer seus colegas;" então, ele escreve essa frase em hastes de argila, depois, retoma: "é a vida". Ele recomeça imperturbavelmente, quando associa ao seu nome dizendo: "no fundo, é como se você se nomeasse sem parar, pois, nessa frase, você usa as letras que formam o seu nome..." Ele permanece interdito por essa interpretação e não pronunciará mais essas sílabas...apesar disso, esse grupo não lhe convém mais. Decido mudar seu horário.

Em um grupo de marionetes, grupo o qual Yves-Alex pediu para participar, ele diz, apresentando seu fantoche de vara: "é o Sr. Bizarro." Durante a invenção do cenário, ele bloqueia todas as associações dos outros participantes por suas intervenções desorganizadoras e suas sugestões bastante incoerentes que não podem ser retomadas pelos outros que, pela prostração, acabarão deixando-se levar por um rumo dramático sem resultado, situação que será retomada em, um segundo momento, pelo arte-terapeuta.

Notamos que o modo de relação com os outros não evolui em Yves-Alex, em compensação, ele progride em sua expressão plástica e, nela, encontra bastante prazer para conter suas pulsões por um certo tempo. Nenhum grupo de crianças mostra-se bastante forte, para poder suportá-lo mais de três ou quatro sessões. Assim, ele esgotou todos os recursos do ateliê, com exceção de um grupo de adultos. Então, ele é avisado de que é sua última chance no ateliê.

Portanto, é por acaso que Yves-Alex é confrontado com a aprendizagem do desenho e não mais com a expressão livre. Notamos que, se ele se mostrava insuportável às crianças e adolescentes, os adultos, curiosamente, eram infinitamente menos conscientes de sua patologia. Eles tinham tendência a considerá-la como reação de adolescente. Além disso, eles se mostravam admirados por seus dons e isso dava a Yves-Alex um lugar privilegiado no grupo. A descoberta do prazer da aprendizagem plástica estabilizava-o (figura Y/2).

Algum tempo mais tarde, Yves-Alex vai aos EUA por um ano. De lá, ele me envia cartas e fotos. Na sua volta, ele passa várias vezes no ateliê imprevisivelmente. Quando eu reprovoo sua atitude de não ir ao ateliê de

* N. do R.T. *c'est la vie* — associação (gráfica entre a expressão e o nome Yves Alex.

maneira mais séria, ele diz, várias vezes: "é preciso que eu venha, é para respirar o ar do ateliê que me é indispensável." O ateliê muda de bairro e aproxima-se de sua residência. Então, acredito que suas visitas multiplicar-se-ão e, para minha grande surpresa, ele me censura por ter escolhido esse novo lugar, pois suas recordações estão no outro... Eu não tornarei a vê-lo mais desde sua última visita, ele me havia apresentado de uma maneira bem profissional as bijuterias que ele havia aprendido a fazer nos EUA e que esperava conseguir vender.

Yves-Alex pôde encontrar um espaço satisfatório através da relação transferencial comigo, mas também na dinâmica psicopedagógica do ateliê que, certamente, ajudou-o. Nenhum laço pôde-se estabelecer com a instituição que cuidou desse menino durante os vários anos. A mãe, cujo contato havia sido franco e fácil, lamentava por não ter podido ser informada nem do diagnóstico nem do prognóstico que lhe havia permitido ajudar Yves-Alex a inserir-se. Nomeada professora nos EUA por um ano, ela teve a impressão de ter encontrado poucas possibilidades de diálogo. Quanto a seu filho, graças a essa estada que dava seguimento ao trabalho do ateliê, pôde estabelecer um ponto entre sua doença e uma perspectiva profissional.

DÉSIRÉE

ou um problema de identificação étnica

É o início do segundo trimestre quando vemos Désirée pela primeira vez. Então, ela tem 10 anos, é uma menina bonita, mestiça. Ela vem acompanhada de sua mãe, uma jovem africana.

Uma das primeiras pinturas de Désirée representa "uma casa dentro do mar". Durante uma das sessões, ela comenta sua pintura: "os objetos que flutuam...na escola, pediram-nos para fabricar com papelão e durex objetos em volume que flutuariam sobre a água, aqui, eu pintei uma casa-caranguejo, cadeiras, uma mesa, um lugar em forma de peixe" (figura D/1).

Sentindo a necessidade de melhor definir o enquadre do ateliê, eu digo: "o ateliê é um lugar diferente da escola, aqui, podem-se fazer coisas diferentes. Ela compreendeu rapidamente e começa a falar de sua família: de seu irmão e sua irmã, de sua mãe. Ela diz: "na Normandia, chama-se a mamãe de velha bretã, porque ela gosta muito de peixe."

Fixemo-nos por um momento na escolha dos objetos flutuantes. Désirée pareceu ter dificuldade em situar-se, ela está "entre duas águas"; de sua primeira pintura, ela diz: "objetos dentro do mar", da segunda, uma semana mais tarde: "objetos que flutuam", portanto, sobre a água, pode ser a deriva, também, pode-se pôr a questão do que representa a "casa-caranguejo" para Désirée, pode ser que ela se sinta encerrada entre as garras deste. Também

notamos o apelido da mãe, um pouco surpreendente para uma jovem africana: "a velha bretã".

Algumas semanas mais tarde, A Sra. S. chega ao ateliê, com ar perturbado, encoberta por vários pacotes que ela espalha por tudo. Ela conta espontaneamente sua biografia: "sou africana, tenho 30 anos, sou casada há 16 anos com um pesquisador francês, branco. Minha filha mais velha nasceu na África, Désirée e seu irmão mais novo nasceram na Martinica. Nós quatro vivemos na França, meu marido; vive na Colômbia, onde já vivemos juntos." Ela salienta os problemas materiais: "falta-me uma fatura para apresentar ao meu marido", ela não menciona nenhum conflito sentimental, isto não está no registro da denegação, do recalçamento e do fatalismo: "nós, mulheres africanas, somos habituadas à solidão...eu sou vacinada...não quero traumatizar as crianças com um amigo em casa."

Quanto a Désirée, nota-se uma indiferença que não é sem lembrar o fatalismo de sua mãe. Sua resposta favorita é: "ah, não sei." Ainda, ao longo de suas idas ao ateliê, ela diz ignorar se continuará a vir. Sua linguagem, freqüentemente, é confusa, o que se encontra na expressão plástica. Salienta-se na maior parte do tempo uma indiferença entre o interior e o exterior.

Para se defender contra a intromissão que, às vezes, representa para ela uma questão tal como "conte seu desenho", ela escolhe preventivamente fazer "representações de representações". Assim, ela faz aquilo que ela chama de quadro, isto é, ela começa a pintar um quadro no qual ela coloca um retrato ou uma paisagem, e esse com um fim completamente explícito que não possa ser ligado a nenhuma história pessoal, que não suscite nenhuma questão. De um ponto de vista mais profundo, trata-se, aqui, de um desdobramento de personalidade: como se "aquele que fez o quadro" fosse um outro. No final, ele se apaga como sujeito-autor da obra.

Uma vez, Désirée chega muito orgulhosa: ela ganhou uma medalha de ouro em um concurso de desenho organizado por uma grande revista. Ela começa a trabalhar, traçando os três lados de um retângulo e diz: "eu me enganei, eu queria fazer uma escola, eu a fiz ao inverso." Nesse momento, ela tenta refletir sobre o espaço que procura representar, coloca pontos com sinais bem precisos para traçar o telhado, depois, os degraus de uma escada, enfim, ela acrescenta uma mancha verde sobre a qual ela pinta uma árvore dizendo: "você dirá que está tudo no ar." Eu sorrio. Então, Désirée encontra idéias plásticas para terminar sua pintura de uma maneira satisfatória. Ela também nota um espaço vazio entre a representação do solo e aquela da escola. Rapidamente encontra uma saída para justificar esse irrealismo. Em um balão (DQ), ela escreve: "escola que voa." Désirée me chama, observa-me interrogativamente, enquanto comenta: "não há nada a dizer uma vez que você fez uma escola que voa, para não fazer uma escola no solo;" depois, eu lhe proponho uma outra folha. Désirée parece desconcertada, como pega em sua própria armadilha e diz: "mas você não me pergunta nada?" — "Não, já que é o quadro de uma escola que voa."

Está claro que a inscrição "escola que voa" é o equivalente dos quadros que Désirée traçava anteriormente. Até aqui, de um modo defensivo e lúdico, é que Désirée havia colocado a relação transferencial. A partir desse momento ela se exprime de outra maneira. Assim, ela começa a representar "cabeças compostas" da maneira de Arcimboldo*. Para isso, ela utiliza ou elementos que lembram suas duas origens africana e européia, ou palavras. Uma vez, ela utiliza o neologismo: "salimata"*** que nos evocou a palavra "galimatias", assim como uma fórmula de bruxaria (figura D/2).

Pouco a pouco, o "sim" substitui o "ah" habitual. Pode ser que as cabeças compostas permitiram-lhe sublimar, fazendo a síntese impossível dos elementos de sua realidade. De fato, pudemos reconhecer alguns elementos.

Quando de uma conversa com a Sra. S. fico sabendo que Désirée havia sido acompanhada, durante dois anos, por uma psicoterapeuta, mas ela havia desejado interromper, porque faziam com que Désirée desenhasse desenhos de bebês, que não lhe serviam para nada. "A Sra. S. acrescenta que a irmã mais nova, também, é acompanhada por um "ginecólogo" da instituição porque é avoada."

De Désirée, ela diz que seus desenhos não são bonitos, que é preciso que ela faça, sobretudo, um esforço para trabalhar bem na escola e na catequese. Aqui, notam-se as dificuldades dessa jovem em compreender a significação dos comportamentos de suas crianças e a perceber o que representam os diferentes modos de abordagem terapêutica, além disso, ela utiliza neologismos para falar.

Mais tarde, quando de um espetáculo de marionetes onde os pais são convidados, o Sr. S. fica na rua, ele só entra uma vez e, quando terminado o espetáculo, ele procura levar a filha, evitando qualquer contato conosco. Ela parece muito frustrada, pois havia investido muito no espetáculo. Em resposta a essa decepção, Désirée retorna ao mecanismo de "apagamento do eu". Ela desenha o que parece ser um auto-retrato dizendo: "não sou eu, e, sim, é o retrato enganoso que uma menina fez de mim na escola." Aqui, vê-se que para representar, Désirée deve passar pela representação de um outro.

Uma outra vez, ela faz uma linoleogravura. É um trabalho considerável que nos permite avaliar o caminho percorrido. Ela representa uma sala onde está um cavalete. Sobre este cavalete está uma tela que representa a própria sala. Não falta nada, nem a mesa com uma planta verde, nem a poltrona, nem o tapete...eu a felicito por esse projeto, ela parece insatisfeita, observa e diz: "não, não é isso, a poltrona parece colada a parede, não sei como fazer para dar

* N. do R.T. Arcimboldo ou Arcimboldi, Giuseppe — pintor italiano (n. Milão — 1527 — m. Praga 1593).

** N. do R.T. Salimata: neologismo associado à galimatias, discurso, escrito confuso, incompreensível.

a impressão de que está no meio da peça. Désirée consegue, portanto, tomar uma distância em relação a sua obra, julgar um erro de organização do espaço que ela deseja corrigir. Encorajada, ela mesma encontra a solução adequada prolongando o solo. Ela está encantada com esse trabalho, concentra-se como jamais havia feito.

Esse distanciamento do sujeito em relação a sua própria produção é sempre um sinal interessante para os arte-terapeutas. Ele significa não somente um progresso na expressão plástica, mas também uma distância tomada em relação a sua vivência, uma capacidade em estabelecer uma relação entre fatos, atos e sentimentos.

Entretanto, Désirée continua a dizer: "eu não sei se poderei continuar a vir, tenho muito o que fazer entre a catequese e recuperação, três vezes por semana, para trabalhar melhor." Ela parece muito surpresa quando lhe é dito que o desenho, também, pode ajudá-la a trabalhar melhor, e, como para se justificar, ela emprega o tempo das sessões de catequese que, efetivamente, são consideravelmente freqüentes.

Désirée freqüenta o ateliê, ainda, alguns meses nos quais sua expressão plástica, assim como sua expressão verbal continuam a progredir, para uma, na busca de uma boa representação do espaço, para a outra, naquela de síntese e da elocução mais claras.

Na história de Désirée, até seu nome simboliza os paradoxos e contradições nas quais ela foi educada. O que toca é a sua dificuldade em integrar-se, em encontrar princípios. Sua mãe, como pudemos entender, vive na confusão entre uma recordação cheia de exotismo e sua comovente busca de adaptação ao que ela pensa ser a vida européia. Ela é africana e vive em Paris, ela vive entre a magia e o catolicismo, ela acredita na bruxaria, mas suas crianças são acompanhadas por psicanalistas. Seu marido, intelectual francês, mostra-nos quando de sua passagem por Paris, que ele mesmo parece ter perdido os hábitos europeus, seu comportamento surpreende por sua inadequação à situação, ele recusa jogar o papel de pai, como vimos no espetáculo de marionetes.

Durante o trabalho, Désirée pôde simbolizar, no ateliê, sua origem dupla, às vezes, ao reunir os símbolos na mesma obra, às vezes, em obras sucessivas. Ela sentiu-se reconhecida enquanto indivíduo tendo direito à expressão. Sua identidade, pouco a pouco, afirmou-se paralelamente a sua linguagem, que se tornou bem mais organizada e eficaz.



Referências Bibliográficas

- AUBIN, H. (1971). *Art et magie chez l'enfant*. Paris: Privat.
- BACHELARD, G. (1970). In *Le droit de rêver*. Paris: PUF.
- BALZAC, H. (1831). *Le chef-d'oeuvre inconnu*, paru pour la première fois en 1831 sous le titre *Conte fantastique*. Paris: Flammarion, 1981.
- BEDOS, F., MOINARD, S., PLAIRE, L. & GARRABE, J. (1974). *Marionnettes et marottes* E.S.F.
- BEDOUIN, J.L. (1961). *Les masques*. Paris: PUF.
- BONNARD (in A. TERRASSE 1984). Observations sur la peinture, notes recueillies dans Bonnard, *Classiques du XXème siècle*, Musée National d'Art Moderne.
- BRAUNER, A & F. (1986). *L'enfant déréel Histoire des autismes depuis les contes de fées fictions littéraires et réalités cliniques*. Paris: Privat.
- BRUSATIN, M. (1986). *Histoire des couleurs*. Paris: Flammarion.
- BUTOR, M. (1980). *Les mots dans la peinture*. Paris: Flammarion.
- CAPELIER, B. (1980). De l'image comme expression et communication. In *Psychologie médicale* 12/80.
- CLANET, C., FOURASTE, R. & SUDRES, J.L. (1993). *Corps Cultures et Thérapies*. Paris: PUM.
- COHEN, A. (1987). La figure transparente. In *Psychologie Médicale*, 5/87.
- DAVID, C.L. (1980). Les rapports de l'expression corporelle et du dessin dans une institution de soins. In *Psychologie Médicale*, 12/80.
- DECKER, B. (1980). Un Patchwork Symboligène. In *Psychologie Médicale*, n°18/80.
- DENIS, M. (1890). Définition du néo-traditionnisme. In *Art et Critique*.
- DERRIDA, J. (1978). *La vérité en peinture*. Paris: Flammarion.
- ERHRENWEIG, A. (1974). *L'ordre caché de l'Art*. Paris: Gallimard.
- FERDIERE, G. (1951). Le dessinateur schizophrène. In *L'évolution psychiatrique* 2/51.
- FERDIERE, G. (1957). Notes préliminaires sur les "portmanteau words" de Lewis Carroll (ou mots-valises) au cours de la schizophrénie. In *Acta Neurologica et Psychiatrica Belgica*, 12/57.
- FOURCADE, A. (1987). L'arrêt sur l'image: une lecture de R. Barthes. In *Psychologie Médicale*, 6/87.
- FORESTIER, R. (1990). Les bases de l'enseignement en art-thérapie, Publications de l'Université de Tours.
- FRANCASTEL, P. (1956). *Art et technique, la genèse des formes modernes*. Paris: Denoël et Gonthier.
- FREUD, S. (1932). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- FREUD, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard.
- GARRABÉ, J. (1986). La marionnette et la théorie psychanalytique du double. In *Marionnette et thérapie*.
- GAUGUIN, P. (1989). Consulter en particulier le livre sur Gauguin édité par la Réunion des Musées Nationaux 1989, et la correspondance de P. Gauguin Paris: édité par V. Merlhès, 1984.
- GILLES, A. (1981). Le jeu de la marionnette. l'objet intermédiaire et son métathéâtre, thèse de doctorat de troisième cycle. Publications Université: Nancy II.
- GOETHE, W. (1810). *Le traité des couleurs*. Paris: Triades.
- GRECO, P. (1963). Apprentissage et structures intellectuelles. In *Traité de Psychologie Expérimentale*, tome VII. Paris: PUF.

- HOKUSAI(1981). Extrait du catalogue "Le fou de peinture, Hokusai et son temps" Centre culturel du Marais.
- HUYGHE, R. (1967). *Sens et destin de l'art*. Paris: Flammarion.
- HUYGHE, R. (1965). *Les puissances de l'image*. Paris: Flammarion.
- JARREAU, G. (1984). Artiste, thérapeute, art-thérapeute. In *Psychologie médicale*, 16/84.
- JARREAU, G. (1987). L'auto-portrait: peut-on en parler chez l'enfant? In *Psychologie médicale*, 19/87.
- JARREAU, G. (1991). Anthropomorphisme dans les dessins d'enfants. In *Les Media artistiques en tant que véhicule de communication*. Brookline 91: Ed. The american society of psychopathology of expression.
- JARREAU, G. (1993). Retrouver ses racines en peignant. In *Corps, cultures et Thérapies*. Paris: PUM.
- JARREAU, G. (1994). Propos sur les amalgames en vogue au sujet de l'art-thérapie. *Psychologie médicale*, n° 26, spécial 2, pp. 189-191.
- KANDISKY, V. (1969). *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris: Denoël.
- KLEIN, M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Paris: PUF, 1959.
- LEVI-STAUSS, C. (1985). *La potière jalouse*. Paris: Plon.
- MAGRITTE, R. In René Magritte. Signes et images de Harry Torczyner 1977-82 à propos des titres extraits de lettre à Hodes 1957 et interview Guy Mertens pourquoi pas 1966.
- MARCUSE, H. (1977). *La dimension esthétique*. Paris: Seuil.
- MATISSE, H. (1972). In *Ecrits et Propos sur l'art*. Hermann.
- MICHAUX, H.(1986). Affrontement. In *En rêvant à partir de peintures énigmatiques*. Paris: Gallimard.
- OSSON, D. (1983). La fonction expressive de l'enfant d'après l'oeuvre de H. Wallon. In *Psychologie Médicale*, 6/83.
- PAIN, S. (1987). *Diagnostic et traitement des troubles de l'apprentissage*. Berne: P. Lang.
- PAIN, S. (1989). *La fonction de l'ignorance*. Berne: P. Lang.
- PAIN, S. (1983). Le savoir de l'ignorance. In *La psychiatrie de l'enfant*, 3/83.
- PAIN, S. (1991). Le contre-visage. In *Art et Thérapie*, n° 40/41 /91.
- PIAGET, J.(1974). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PLEYNET, M. (1977). *Système de la peinture*. Paris: Seuil.
- PRINZHORN (1922). *Expressions de la folie*. Paris: Gallimard.
- ROUX, G. (1991). In D. Osson.& G. Thinès. *Art et connaissance*. PUL.
- SCHLEMMER, O. (1989). Consulter en particulier le catalogue Paris Berlin: Editions du Centre Pompidou
- STERN, A. (1989). *Les enfants du clos lieu*. Hommes et groupes.
- TEBOUL, J. (1988). *Les Victoires de Cézanne*. Biro.
- TEMPORAL, M. (1955). *Comment construire et animer nos marionnettes*. Bourrelier.
- WIDLOCHER, D.(1965). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Paris: Dessart.
- WINNICOTT, (1978). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris: Payot.
- WINNICOTT, (1982). *Jeu et réalité*. Paris: Privat.
- WINNICOTT, (1982). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Paris: Gallimard.



ARTEMED

BIBLIOTECA ARTMED

Psicopedagogia

- FONSECA, V. da - Educação Especial - 2.ed.
FONSECA, V. da - Introdução às Dificuldades de Aprendizagem - 2.ed.
FONSECA, V. da - Manual de Observação Psicomotora
FONSECA, V. da - Psicomotricidade - Filogênese,
Ontogênese e Retrogênese
FRANCO, C. - Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação
FURTH, H. - Conhecimento como Desejo
GARCIA, J.N. - Manual de Dificuldades de Aprendizagem
GERBER, A. - Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem
GILLIG, J.M. - O Conto na Psicopedagogia
GRÉGORIE & PIÉRART - Avaliação dos Problemas de Leitura
- Os Novos Modelos Teóricos e suas Implicações Diagnósticas
HOUT & ESTIENNE - As Dislexias - Descrições
e Avaliação, Explicação, Tratamento
KITSIKIS, E.S. - Teoria e Clínica do Funcionamento Mental
LECOURS & PARENTE - Dislexia - Implicações do Sistema
de Escrita do Português
MACEDO, PETTY & PASSOS - Aprender com Jogos
e Situações-Problema
MISHNE, J.M. - A Curva da aprendizagem - Elevando
a Competência Acadêmica e Social
MOLL, L.C. - Vygotsky e a Educação
MONEREO & SOLÉ - O Trabalho Psicopedagógico - Perspectivas
Profissional e Construtivista
NOGUEROL, A. - Aprender na Escola - Técnicas de Estudo
PAIN, S. - Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem
PAIN & JARREAU - Teoria e Técnica da Arte-Terapia
- A Compreensão do Sujeito
PIZANI, PIMENTEL & ZUNINO - Compreensão da Leitura
e Expressão Escrita
RATNER, C. - A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky
RUBINSTEIN & COLS. - Psicopedagogia - O Caráter Interdisciplinar
na Formação e Atuação Profissional
SCHIFF, M. - A Inteligência Desperdiçada
SCOZ, BARONE, CAMPOS & MENDES - Psicopedagogia
- Contextualização, Formação e Atuação Profissional
SMITH & STRICK - Dificuldades de Aprendizagem - de A a Z
SOLÉ, I. - Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica
STERNBERG - As Capacidades Intelectuais Humanas
TONUCCI, F. - Com Olhos de Criança
VISCA, J. - Clínica Psicopedagógica - Uma Epistemologia Convergente
WINNER, E. - Crianças Superdotadas - Mitos e Realidades
ZELAN, K. - Os Riscos do Saber
ZORZI, J. - Aprender a Escrever - A Apropriação do Sistema Ortográfico

Recorte o seu marcador de página

