UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

JÉSSICA DE SOUSA

O uso de histórias no encontro clínico:
Uma experiência em Oficina Terapêutica com crianças psicóticas

São Paulo

- 2013 -

JÉSSICA DE SOUSA

O uso de histórias no encontro clínico:

Uma experiência em Oficina Terapêutica com crianças psicóticas

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PSA.

Orientador(a): Audrey Setton Lopes de Souza

Universidade de São Paulo

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE
CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Sousa, Jéssica de.

O uso de histórias no encontro clínico: uma experiência em Oficina
Terapêutica com crianças psicóticas / Jéssica de Sousa; orientadora
Audrey Setton Lopes de Souza. -- São Paulo, 2013.

135 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade
de São Paulo.

1. Psicologia clínica 2. Oficina terapêutica 3. Psicose infantil
4. Estórias 5. Brincar (Winnicott) I. Título.

RC467

Nome: SOUSA, Jéssica de

Título: O uso de histórias no encontro clínico: uma experiência em Oficina Terapêutica com crianças psicóticas

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Psicologia – Programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PSA.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À Camila Pedral Sampaio,
mulher forte, com "pedra" no nome,
presença sempre sensível.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer imensamente ao meu marido, Felipe Stiebler Leite Villela, meu porto seguro e primeiro leitor, pela ternura e paciência sempre constantes.

Aos meus pais, Antonio e Josenaide, por todo o apoio e pelo cuidado amoroso com que sempre se dedicaram à nossa família.

Às minhas queridas irmãs, Monique e Nicole, por todas as histórias que compartilhamos.

À Audrey Setton Lopes de Souza, agradeço muito pela confiança e apoio.

Ao Alexandre Maduenho, verdadeiro mestre, pela escuta, atenção e amizade.

À Tânia Aiello-Vaisberg, pela participação e contribuição para a realização deste trabalho.

Aos colegas de profissão e eternos mestres, Regina Célia Chú Cavalcante, Isabel Kahn Marin, Sandra Pavone, Iso Ghertman, Flávia Hime, Hélio Deliberador: continuo querendo ser como vocês quando eu crescer!

Aos colegas do “Grupo de Freud”, representados pelos amigos Adriano Bechara e João Ibaixe, pela leitura minuciosa, pelos longos debates e pelas surpreendentes descobertas.

À nova amiga Ana Carlota Pinto Teixeira, pelo acolhimento, pela injeção de ânimo constante e pela amizade.

Aos amigos de todas as horas, Fernanda Levy, Cristian Holovko, Priscila Fracassi, Jomara Madazio, Halyne Madazio, Marjorie Lessa e Joana Penteado, que direta e indiretamente colaboraram com a feitura deste trabalho e participaram das reviravoltas que acompanharam minha vida pessoal durante esse processo.

À equipe do CREAS/Guaratinguetá, Cláudia, Ana, Carolina, Daniele, Gleici, Paulo e Marco, pelo suporte dos últimos meses.

Aos "camaradas" do *Giramundo*, Tuca, Leal, Kinha, Letícia, Taisa, Julia Eid, Julia Cutait, Brisa, Marcão, Thiago, Pixú, Natália e tantos outros; juntos descobrimos um jeito harmonioso de trabalhar com o desconforto da loucura na infância, percurso que habita sempre um paradoxo.

Aos queridos e pequenos oficinairos e às suas famílias, por compartilharem boa parte de suas vidas conosco, pela confiança no trabalho da equipe do *Giramundo* e por todo o aprendizado que nos proporcionaram. Sinto-me feliz de ter trabalhado com cada um de vocês.

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já existe, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude.

Rainer Maria Rilke
(2007, P.192)

RESUMO

SOUSA, J. O uso de histórias no encontro clínico: Uma experiência em Oficina Terapêutica com crianças psicóticas. 2012. 135 fl. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este trabalho tem como objetivo estudar o uso de histórias no encontro clínico com crianças psicóticas. Entendemos que as histórias nos aproximam de experiências da natureza humana; na experiência de ouvir/ler uma história, é possível ao ouvinte/leitor reconhecer nela um sentido relativo à sua própria vida. Tal tema surgiu a partir da própria experiência clínica, numa Oficina Terapêutica de História. A Oficina Terapêutica era parte do dispositivo clínico *GIRAMUNDO – oficinas terapêuticas e inclusão*, da Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic” da PUC/SP. Para alcançarmos o objetivo proposto, estudamos as características das histórias, relacionando-as ao tema da experiência e articulando-as, posteriormente, com os conceitos winnicottianos de transicionalidade e criatividade. A partir da teoria de Winnicott sobre o desenvolvimento emocional primitivo pensamos em como a transmissão e a tradição das histórias podem ser articuladas às especificidades da clínica da psicose infantil. A pesquisa é qualitativa, de abordagem psicanalítica. Levando em conta que a pesquisa qualitativa busca aperfeiçoar as formas que tornam possível compreender o mundo da experiência, tal estudo foi realizado por uma leitura das situações e cenas vividas no encontro clínico – em Oficinas Terapêuticas – resgatadas de um registro textual, “O livro da oficina de história”. De forma geral, notamos que o registro do “Livro da oficina de história” marca dois momentos principais. No primeiro momento, o registro era uma narrativa do que acontecia na Oficina, quem estava, o que estava fazendo etc., e uma história se desenrolava a partir daí. Já no segundo momento as crianças tiveram um papel mais ativo na construção das narrativas, inventando histórias novas e experimentando o mundo do faz-de-conta. Parece que a experiência de vivenciar um “eu-descrito” possibilitou o surgimento de um “eu-narrador”: momento no qual as crianças eram, ao mesmo tempo, personagens e criadoras de personagens e, de alguma forma, começaram a brincar de fazer histórias. O brincar articula a rede de todas as funções e tarefas pelas quais passamos para o desenvolvimento do sentimento de si mesmo, e observamos que criar histórias é também uma forma de brincar criativo.

Palavras-Chave: oficina terapêutica, psicose infantil, história, experiência clínica, brincar.

ABSTRACT

SOUSA, J. The use of stories in clinical encounter: A Therapeutical Workshop's experience with psychotic children. 2012. 135 fl. Master's dissertation – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This paper intends to study the use of stories in clinical encounter with psychotic children. We propose that stories bring us closer to human nature experience; in hearing/reading a story, the hearer/reader is able to recognize a meaning relative to his/her own life. Such a theme emerged through the experience of working in a Therapeutical Workshop of Stories. It was a part of a clinical device called *GIRAMUNDO – therapeutical workshops and inclusion*, hosted by the Ana Maria Poppovic's Psychological Clinic in PUC/SP. To attain the aforementioned objective, we studied the story's characteristics, correlating them to the theme of experience, and after associating them with the winnicottian concepts of transitionality and creativity. From Winnicott's theory regarding primitive emotional development, we considered how the tradition and transmission of stories could be related to specificities in child psychosis treatment. This is a qualitative research of psychoanalytical approach. Given the fact that a qualitative research aims to improve the modes of understanding the world of experience, this study was made through the reading of scenes and situations lived in clinical encounters – in Therapeutical Workshops – taken from a textual record, *O livro da oficina de história* (The book of the Workshop of Stories). In general, this record has two major time frames. In the first one, the record was a narrative of what took place in the workshop (who was there, what they were doing, etc.) and the story unraveled from there. In the second, the children had a more active role in the narrative's construction, creating new stories and experiencing the make-believe world. It seems that experiencing a "described-me" allowed the appearance of an "I-narrator": moment in which the children were, at the same time, characters and creators of characters and, in a way, started playing by making stories. Playing links the network of functions and tasks that we must live through for the development of the feeling of self, and we observed that making stories is also a form of creative playing.

Keywords: therapeutical workshop, child psychosis, stories, clinical experience, playing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	16
CAPÍTULO 1	
Sobre o dispositivo: o surgimento do <i>Giramundo</i> e as oficinas terapêuticas	18
1.1. Brevíssimo percurso pela história da loucura	19
1.2. A loucura e a infância: outro percurso breve	22
1.3. O contexto anti-manicomial brasileiro e o surgimento do <i>Giramundo</i>	25
1.4. "Por que Oficinas Terapêuticas?"	28
1.5. <i>Giramundo</i> : a construção de uma nova história	31
CAPÍTULO 2	
Sobre as histórias: a possibilidade de habitar um espaço intermediário	36
2.1. Literatura e Psicanálise	40
2.2. Experiência e Tradição	41
2.3. O caráter das experiências coletivas nas histórias	44
2.4. O caráter mágico das histórias e a <i>criatividade primária</i>	46
2.5. As histórias e os fenômenos transicionais	51
CAPÍTULO 3	
Sobre a infância: a capacidade de brincar e o adoecimento psíquico	59
3.1. Desenvolvimento Infantil	60
3.2. O brincar	65
3.3. A intimidade e a invenção de mundos	68
3.4. A seriedade no brincar	72
3.5. Repetição no brincar: Contar histórias também é brincar?	76
3.6. A impossibilidade de brincar: O adoecimento psíquico grave na infância	79
DISCUSSÃO	83
I. Contorno: localização espaço-temporal da experiência	84
II. Começando a costurar: dois momentos da experiência	87
III. Uma história transicional	91
IV. "Eu-descrito" e "eu-narrador"	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXO 1	113
ANEXO 2	116

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo estudar a utilização de histórias na prática clínica com crianças psicóticas. Para isso estudaremos em que constituem-se, de forma geral, as histórias e utilizaremos um exemplo clínico – de uma Oficina Terapêutica – para ilustrar a possibilidade terapêutica do uso delas. Tal tema surgiu a partir da própria experiência clínica, na Oficina Terapêutica de História que era uma das modalidades do *GIRAMUNDO* – *oficinas terapêuticas e inclusão*¹, da Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic”².

A Oficina de História, inicialmente chamada de Oficina de contar histórias, integrou o projeto clínico do *GIRAMUNDO* desde 1996. No entanto, passou por diversas transformações ao longo do tempo; percebemos que o contato com os livros e a leitura das mais variadas histórias ecoava de diferentes formas em cada criança e terapeuta³ e, assim, vários caminhos puderam ser traçados. O “contar histórias” em Oficina independia de um enredo pré-estabelecido, o material de apoio contemplava também fotografias, jornais, revistas e material gráfico. A Oficina Terapêutica acontecia semanalmente e, no período de 2007 a 2009, foi produzido “O livro da oficina de história”, elaborado conjuntamente por crianças (usuárias) e terapeutas. O objetivo do livro foi o de agrupar as produções gráficas das crianças e as histórias produzidas durante os encontros, bem como registrar as novas histórias da Oficina.

Neste estudo utilizaremos “O livro da oficina de história” citado com a finalidade de recuperar, através do registro escrito, o contexto vivenciado na Oficina Terapêutica e articulá-lo com o uso criativo das histórias. Assim, buscaremos compreender o uso de histórias, considerando tanto a experiência

¹ *GIRAMUNDO* era o dispositivo terapêutico destinado ao tratamento de crianças e adolescentes com graves transtornos psíquicos e seus familiares; era uma modalidade de Aprimoramento Clínico e estágio para os alunos do último ano da graduação do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

² Clínica da Faculdade de Psicologia da PUC/SP.

³ Termo designado para estagiários, aprimorandos, colaboradores e auxiliares voluntários que coordenavam as oficinas.

de se 'contar' como a de se 'criar histórias' no encontro clínico com crianças com graves transtornos psíquicos.

No caminho deste trabalho optamos por apresentar inicialmente o contexto em que a experiência clínica com histórias teve lugar, isto é, desde o surgimento de um "projeto de oficinas" até o surgimento do dispositivo clínico *GIRAMUNDO*. Tratando-se de uma Modalidade de Aprimoramento Clínico em saúde mental dentro de uma clínica-escola da Faculdade de Psicologia da PUC/SP, vemos que as especificidades do dispositivo – os usuários, seu surgimento, seus limites e possibilidades – são fundamentais para se entender a realização do trabalho clínico. Além disso, as circunstâncias nas quais se davam as Oficinas serão importantes para situar o leitor posteriormente, na *Discussão* dessa dissertação. Levando em conta que a população "alvo" do dispositivo eram crianças com graves transtornos psíquicos, discutiremos brevemente a loucura na infância (referenciando seu percurso no movimento anti-manicomial brasileiro) e pensaremos em como a transmissão e a tradição das histórias podem ser articuladas às especificidades da clínica da psicose infantil, respaldados pela contribuição teórica de Donald Wood Winnicott. Tendo como formação originária a pediatria, Winnicott preocupou-se em estudar o desenvolvimento primitivo dos seres humanos e os processos da constituição psíquica desse período. Além disso, Winnicott nos apresenta um olhar diverso da psicanálise "clássica", problematizando o modelo padrão e propondo outras formas de trabalho clínico, como as consultas terapêuticas e a psicanálise segundo a demanda.

Seguindo o trabalho, conceituaremos o que consideramos histórias. Trabalhamos com a hipótese de que contar histórias é uma das formas de organizar a experiência vivida. Para Benjamin (1994) a transmissão das histórias de geração em geração carrega a experiência inscrita numa temporalidade comum a essas várias gerações. Assim, as histórias nos aproximam de experiências da natureza humana; dito de outra forma, no arranjo de palavras de uma história, é possível ao leitor-ouvinte reconhecer um sentido relativo à sua própria vida.

Benjamin (1994) não faz uma distinção entre a experiência transmitida pelo conteúdo de uma história e a experiência de se ouvir ou ler uma história. No entanto, o autor faz uma ressalva ao que chama de narrativa, pois para ele, a narrativa tem sua fonte na oralidade, ou seja, a narrativa (tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma) cumpre as mesmas funções de uma história na tradição oral. Seguindo Benjamin (1994), também consideraremos as histórias dessa maneira, entretanto, faremos uma distinção entre a experiência de se *ouvir/contar/ler* uma história (formas de acesso a seu conteúdo), e a experiência de se *criar* uma história.

Posteriormente, relacionaremos as histórias com a temática da experiência e da transicionalidade, temas de valor no pensamento de Winnicott. Também será abordado o papel da criatividade no desenvolvimento emocional humano. Com efeito, a criatividade é “a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo” (Winnicott, 2005a, p.24). Assim, faremos considerações sobre a infância, a criação do mundo e a possibilidade do viver criativo, levando também em conta a possibilidade do adoecimento psíquico na infância e o modo da criança se relacionar com o mundo a partir daí.

Ao descrever um conto de Hans Christian Andersen⁴ no qual, ao abrir as páginas de um livro, saltam dele os personagens, os lugares, as cores, Benjamin (2002) escreve que “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” (p. 69). A criança é o ser que está conhecendo e criando o mundo. Tudo lhe é novo e a novidade é buscada pela criança que anseia por novas descobertas. Para a criança em grave sofrimento psíquico, que vive um mundo fragmentado, o movimento de criação do mundo é limitado, devido ao fato dessa criança ter, possivelmente, experimentado um ambiente inicial falho e, portanto, ameaçador. Suas vivências tendem a se dar nesse modelo, em que

⁴ Hans Christian Andersen foi poeta e escritor dinamarquês, famoso pelas coletâneas de histórias infantis. O conto em questão está na coletânea *Histórias maravilhosas de Andersen*, publicada pela Editora Cia. Das Letrinhas (1995).

aquilo que habilmente compartilhamos, lhes é intrusivo e ameaça sua precária *continuidade de ser*.

Maud Manonni, em *A dimensão simbólica do brincar* (1995), se refere a essas crianças como “esfolados vivos”, descrevendo a aridez experimentada no trabalho com elas. O contato áspero com as crianças em grave sofrimento psíquico, cuja constituição subjetiva é retalhada, nos impele, enquanto profissionais, a buscar continuamente outras e novas formas de proporcionar um contato com o mundo e com as pessoas que não seja devastador ou ameaçador. De acordo com Kupermann (2008, p. 174) “o trabalho clínico, ao lidar com subjetividades constrangidas pelas produções sintomáticas e pela compulsão à repetição, assume como meta facilitar a emergência de processos criativos nessas mesmas subjetividades sofrentes”.

Assim, em Oficina Terapêutica tentávamos promover a possibilidade da criança experimentar um mundo novo com contorno (cuidado), ao invés de vivê-lo como intrusão. Uma história compartilhada diz respeito a um mundo comum, também compartilhado. Inventar uma história em conjunto, da mesma forma, aproxima a vivência de se construir um mundo junto; abre-se a possibilidade de experiências novas.

Em seguida, estudaremos o brincar tal como postulado por Winnicott (1971), a fim de articular as histórias e as especificidades das crianças na Oficina de História. Sendo o brincar uma capacidade adquirida no desenvolvimento emocional saudável, veremos como a ausência do brincar espontâneo se relaciona com o enrijecimento e o sofrimento psíquico. O brincar é um tema importante no encontro clínico, visto que de acordo com Winnicott “a psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas” (1971, p. 59).

Por fim, o material elaborado pelas crianças com os terapeutas (entre 2007 e 2009), resgatando a expressão daquilo que foi vivenciado no encontro clínico, nos permitirá algumas aproximações com relação aos temas anteriormente trabalhados.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para atender ao objetivo de estudar a utilização de histórias no trabalho clínico com crianças psicóticas, utilizaremos um registro textual: “O livro da oficina de história”. Entendemos que o registro do livro comporta a expressão daquilo foi vivenciado nas oficinas e, portanto, pode servir como ilustração da experiência de contar histórias e criar histórias no encontro clínico com crianças em grave sofrimento psíquico.

Optamos por utilizar também, na *Discussão* deste estudo, dois trechos dos planos semestrais da Oficina compostos pelos terapeutas (em dez/2007 e em jul/2008), apenas para enfatizar alguma experiência trazida à tona pela leitura das histórias do “Livro da oficina de histórias”, ilustrando as ressonâncias daquela experiência nos terapeutas.

No entanto, a maior parte do material produzido pelos terapeutas, professores, supervisores e coordenadores da equipe do *GIRAMUNDO*, tais como os planos anuais das oficinas, os cadernos de registro do cotidiano das oficinas, o material das jornadas de trabalho, os artigos etc., não serão utilizados – embora consideremos que também pudessem proporcionar uma leitura das situações e cenas vividas em oficina. A escolha por nos deter apenas na compreensão daquilo que foi composto conjuntamente entre as crianças e os terapeutas tem como intuito que as vivências resgatadas pelas histórias – enquanto expressões e impressões – esboquem uma voz própria.

De acordo com Bleger (2007), a investigação e, portanto, a pesquisa, só é possível quando há certa ansiedade no campo de trabalho, quando existe um “estranhamento” da experiência cotidiana. Segundo o autor, “para investigar, é preciso manter, em qualquer idade, mesmo na maturidade, um pouco da desorganização ou da facilidade para a desorganização que têm a criança e o adolescente, a capacidade de assombrar-se” (2007, p.84).

Dentro dessa perspectiva, trabalharemos no esforço de adotar o assombro da criança frente ao desconhecido, com a finalidade de “estranharmos” o material de que dispomos para nos aproximarmos das

diversas possibilidades que as histórias registradas apontam. Assim, buscaremos regularidades e diferenças (no texto e na vivência que este condensa) que permitam atribuir significados às histórias e entrar em contato com os conteúdos latentes daquilo que está registrado, em um movimento que se inicia no plano descritivo e atinge o plano compreensivo, como também parte do concreto em direção ao mais abstrato: em direção ao sentido e à experiência.

Ao considerar que há um conteúdo latente no registro textual, adotamos uma perspectiva psicanalítica na metodologia do nosso trabalho. Da mesma forma, a compreensão do adoecimento psíquico grave na infância, do trabalho clínico e da experiência dessas crianças em relação com as histórias contadas e inventadas na Oficina de História, será realizada dentro do horizonte de compreensão da Psicanálise.

Adotar metodologicamente a perspectiva psicanalítica significa que os aspectos não explicitados – latentes/subjacentes – nas situações e cenas destacadas serão considerados na *Discussão*. Dessa forma, trabalharemos também com aquilo que não está descrito objetivamente, levando em conta as possibilidades de leitura que as cenas proporcionam a partir da experiência do grupo, compartilhando e criando histórias.

Com efeito, cabe ressaltar o direito à privacidade e ao sigilo, e a proteção contra possíveis danos aos terapeutas e às crianças envolvidos no processo que será investigado. Tais procedimentos serão garantidos na realização do presente trabalho.

CAPÍTULO 1

Os seres humanos têm instintos e funções animais, e muitas vezes se parecem com estes. Talvez os leões sejam mais nobres; os macacos, mais ágeis; as gazelas, mais graciosas; as cobras, mais sinuosas; os peixes, mais prolíficos, e os pássaros mais felizes, por poderem voar. Os seres humanos, no entanto, têm uma coisa só sua, e, quando são suficientemente saudáveis, têm experiências culturais superiores às de qualquer animal.

Donald Woods Winnicott
(2005a, p.20-21)

SOBRE O DISPOSITIVO: O SURGIMENTO DO *GIRAMUNDO* E AS OFICINAS TERAPÊUTICAS

Ao longo da História existiram muitas concepções sobre a loucura, e qualquer que seja a concepção – de louco sem razão, louco como alienado ou como aquele que se engana – traz junto a si uma maneira de se pensar e tratar a doença considerada mental. O mesmo se dá com a loucura infantil: considerar as especificidades dessas crianças, com graves transtornos psíquicos, traz diversas possibilidades de atuação em relação à concepção de adoecimento psíquico e de trabalho clínico.

No presente capítulo faremos uma breve retomada histórica das experiências advindas das transformações do modelo psiquiátrico e de como estas experiências influenciaram o movimento anti-manicomial brasileiro nas décadas de 80 e 90, a fim de entender o contexto do surgimento do dispositivo *GIRAMUNDO – oficinas terapêuticas e inclusão* e o próprio contexto das Oficinas Terapêuticas.

1.1. Brevíssimo percurso pela história da loucura

Retomar a história da loucura é partir em busca de olhares diversos. Cada época teve um modo característico de olhar o louco e, portanto, de lidar com a loucura. Entre 1450 e 1516, Hieronymus Bosch retratava, obscura e simbolicamente, a Idade Média e entre seus temas estava a loucura: sua existência periférica e errante, como se observa, por exemplo, em seus quadros “A nau da loucura” e “Extração da pedra da loucura”. A primeira obra retrata personagens corrompidos, caracterizados como loucos, que àquela época eram colocados em embarcações e viviam à margem da sociedade; já a segunda obra retrata um homem de fisionomia “abobalhada” bestialmente largado sobre uma cadeira, observado por duas figuras religiosas enquanto uma terceira

forma humana lhe faz uma incisão – com o que parece ser um instrumento cirúrgico – na cabeça.

De acordo com Foucault (1979), até o início da Idade Clássica (do século XI ao XIV) a loucura ainda era vista “como pertencendo às quimeras do mundo” (p.120), ou seja, fazia parte de um leque de possibilidades humanas e era possível conviver com as pessoas loucas. No entanto, o período posterior – pré-figurado por Bosh – inaugura a existência errante do louco, uma existência no fora, em barcos, e a perspectiva de que o louco é aquele sem a possibilidade de inserção social adequada, que não apresenta boas condições para o trabalho e o convívio.

Do caminho solitário pelas águas, os loucos são levados, na Idade Moderna, ao Hospital: nasce a loucura institucionalizada. Segundo Foucault (1979), “antes do século XVIII a loucura não era sistematicamente internada, e era essencialmente considerada como uma forma de erro ou ilusão” (p. 120). O autor ainda relata que, no começo do século XIX, o tratamento recomendado para momentos de crise era, de forma geral, poder romper com o cotidiano e a comunidade social, isto é, viajar, repousar, retirar-se. A prática do internamento se intensificou após esse período, uma vez que a loucura “aparece não mais como um julgamento perturbado mas como desordem na maneira de agir, de querer, de sentir paixões, de tomar decisões e de ser livre” (Foucault, 1979, p.121).

No decorrer do século XIX, no entanto, a psiquiatria – já bem constituída enquanto disciplina – considera a loucura uma moléstia mental. E as práticas de internação se intensificam ainda mais. De acordo com Foucault (1979) as instalações dessas instituições “eram justificadas pela maravilhosa harmonia entre as exigências da ordem social que pedia proteção contra a desordem dos loucos, e a necessidade da terapêutica, que pediam o isolamento do doente” (p.126).

No final do século XIX os modelos de manicômios e hospitais psiquiátricos passaram por uma reformulação na Europa. Mas apenas no século XX, nos anos 60, o movimento anti-manicomial ganhou força o bastante para começar, de fato, a implementar transformações radicais no âmbito

manicomial, como com a Antipsiquiatria, na Inglaterra e a Psiquiatria Democrática, na Itália.

Na Itália, no período de 1961 a 1972, Franco Basaglia introduziu mudanças no Hospital Psiquiátrico de Gorizia, criando o sistema de assembleias regulares com participação ativa de pacientes e equipe de trabalhadores. Tal inovação passou a produzir efeitos não somente no cotidiano interno ao hospital, mas também nos arredores e na cidade. (Moreira e Andrade, 2007, p.46)

Assim, dispositivos de atendimento não asilar começam a veicular outras possibilidades de inserção dos loucos. Emergem os centros comunitários, as pensões abrigadas, as casas de acolhimento, ou seja, nascem outros tipos de possibilidades para a inserção da loucura. O surgimento dos Hospitais-dia se dá na Inglaterra, na década de 40.

No Brasil o cenário era bem diferente. Di Loreto (2004) relata que no ano de 1955 ainda estávamos no auge da política de institucionalização da loucura; o autor denuncia as más condições das instituições de saúde mental no país⁵: “Lá estavam 12 mil doentes, ou mais. (...) E correndo o risco de estar exagerando, mas, se exagero, é para mais, informo que era em torno de vinte o número de médicos” (p.32). Com o panorama apontado por Di Loreto podemos inferir que levou algum tempo até que as idéias veiculadas pelo movimento da anti-psiquiatria chegassem ao conhecimento dos profissionais da saúde brasileiros e fossem consideradas no âmbito das políticas públicas. Segundo Toledo (2006), é a partir da década de 70 que surge a tentativa de implantar dispositivos como os Hospitais-dia no Brasil.

Essas novas modalidades de trabalho em relação à saúde mental visam uma inserção do doente – louco – na comunidade. A idéia de assistência ao doente permanece, porém, ele deixa de ser assistido na instituição e passa a ser assistido junto a sua família e comunidade.

⁵ “Se quando for contado o que se passava na intimidade desses imensos hospitais psiquiátricos, nas décadas entre 1940 e 80, e o relato for retirado da história das ciências e inserido no lugar correto, ou seja, na história das maldades que seres humanos fazem com outros humanos (sempre para o bem deles, é lógico) a Santa Inquisição pegará o segundo lugar” (Di Loreto, 2004, p.34).

1.2. A loucura e a infância: outro percurso breve

Levou algum tempo até que os avanços no campo dos estudos psicopatológicos pudessem alcançar as psicopatologias infantis. Isso talvez tenha se dado em função da dificuldade de se assumir a loucura na infância. Aubin (1976) relata que a idéia da combinação entre loucura e infância não parecia fazer sentido nos meios médicos, citando a famosa frase que J. Moureau teria proferido em 1888, “a loucura da criança é do domínio do inconcebível” (p.11).

A psiquiatria infantil, além de influenciada pela psiquiatria adulta, tem suas raízes em experiências pedagógicas e educativas. Foi a partir de estudos e trabalhos na área da educação que as dificuldades das crianças (no caso, crianças diagnosticadas como retardadas, imbecis e idiotas) puderam ser analisadas para além do campo pedagógico, adentrando nos terrenos da psicopatologia. As primeiras ações no campo da psicopatologia infantil se dão na diáde pedagogia-medicina. De acordo com Ajuriaguerra (1980, p.3/4), em 1898 surge em Bourneville o primeiro centro médico-pedagógico para crianças retardadas, e na mesma época são integradas ao ensino público turmas voltadas ao aprendizado de crianças deficientes em Genebra.

Assim, apenas no final do século XIX as psicopatologias infantis começaram a ganhar lugar para além do campo pedagógico, apoiadas nas novas descobertas e classificações da psiquiatria. De acordo com Grunspun (1987), os estudos de Kraepelin sobre a demência precoce (posteriormente nomeada de esquizofrenia) mostravam que “em 3,5% de seus casos a moléstia se manifestou antes dos dez anos de idade” (p.289) e tal incidência ultrapassa a marca de 5% dos casos analisados por Bleuler, precursor dos estudos de Kraepelin. No entanto, Kanner (1966) pontua que esses dados (da incidência da demência em pessoas com menos de dez anos) são apenas citados e que,

não há, na obra desses autores, referência direta às questões psicopatológicas da infância.

Tanto a monumental obra de Kraepelin, quanto o clássico livro texto de Bleuler nada tinham a dizer sobre a psicopatologia da infância. Os transtornos de conduta infantil só interessavam aos psiquiatras quando pareciam corresponder a um diagnóstico contido nas classificações criadas para os adultos. (ibidem, p.41 – tradução livre)

Kanner (1966) aponta que “diversos acontecimentos importantes deram um vigoroso ímpeto à nova tendência de penetrar a heterogeneidade dos seres humanos e de aplicá-la ao campo infantil” (p. 29) e, portanto, os quatro primeiros decênios do século XX trouxeram grandes contribuições e, conseqüentemente, diversas transformações ao campo da psicopatologia da infância.

O primeiro decênio foi marcado pela introdução da psicometria, amparada pelos estudos de Alfred Binnet e Theodore Simon e do advento da “psiquiatria dinâmica”, movimento inspirado nas idéias levantadas por Freud. Segundo Ajuriaguerra (1980, p. 4), “houve maior atenção para os problemas referentes à criança e, em particular, sobre sua instrução”. No decênio seguinte, o movimento da higiene mental⁶ promoveu a implantação de instituições para crianças delinqüentes – as casas de criança – e escolas especiais, ou seja, a ênfase estava nos organismos comunitários em relação a essas crianças. Já o terceiro decênio é marcado pelo surgimento das clínicas de orientação infantil, nas quais equipes multidisciplinares atuavam junto ao grupo familiar e escolar. Por fim, no último decênio, “os higienistas mentais aprenderam a atender as crianças de personalidade entorpecida, tomando medidas *sobre* elas, *para* elas (...) e também *junto com* elas” (Kanner, 1966, p. 36 – grifos do autor), isto é, finalmente passou a trabalhar-se diretamente com a criança.

⁶ “Esta (a higiene mental) acrescentava a noção de uma origem social da loucura à idéia já existente de que haveria uma base hereditária para a doença mental” (Seixas, Mota e Zilbreman, 2009, p.82)

No ano de 1937 acontece o Primeiro Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, e tal data é tida como o nascimento da psiquiatria da infância, pois apenas nesse momento a disciplina “encontrou seus próprios métodos e se desligou, como especialidade, da psiquiatria do adulto e da pediatria” (Ajuriaguerra 1980, p. 4). Vale ressaltar que nessa época a psiquiatria infantil contava com importantes contribuições psicanalíticas a respeito da infância. Entre 1920 e 1940, a pesquisa e trabalho inovador de Hermine von Hug-Hellmuth, Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott e Françoise Dolto contribuíram para o estabelecimento da psicanálise com crianças, sustentando o lugar clínico deste fazer e abordando questões como demanda, transferência e interpretação na análise infantil (Costa, 2010, p.18).

A psiquiatria infantil se instala com certa notoriedade no Brasil apenas a partir da segunda metade do século XX (Assumpção Junior, 2003): em 1953 o Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil cria a primeira clínica de orientação da infância. Também nos meados dos anos 50 surge no Hospital das Clínicas de São Paulo um serviço chamado Setor de Higiene Mental e Psiquiatria Infantil, ligado à Clínica de Pediatria do Hospital das Clínicas (Di Loreto, 2004). Oswaldo Di Loreto inicia seu trabalho como psiquiatra infantil nesse serviço e, na sua perspectiva, “a psiquiatria infantil era uma área da atividade humana que ainda estava para ser construída. (...) O método de atendimento a crianças, que encontrei em 1956, era deveras impróprio. Ruim mesmo” (2004, p.22). Apesar da psiquiatria da infância começar a disseminar em vários países (enquanto disciplina e área de conhecimento) desde o final da década de 1930, era praticamente inexistente nos meios médicos brasileiros até os anos 1960.

Nesta época (1956) existiam dois psiquiatras de infância no Estado de São Paulo (e, a não ser precursores, não sei se havia outro tanto no Brasil): Stanislaw Krynski e Haim Grunspun. Ambos eram autodidatas e não estavam ligados a instituições que dessem formação profissional a médicos. Não havia, pois, nenhum modo de, no Brasil, conseguir formação regular em Psiquiatria Infantil. (Di Loreto, 2004, p.40)

Como vimos, é também a partir da década de 1960 que a psiquiatria brasileira tem maior influência dos movimentos reformistas. No entanto, tais

movimentos demoram a ecoar de forma consistente no campo da psiquiatria infantil. Havia uma carência de conhecimento e áreas de estudo dessa especialidade. Apenas em 1972 a disciplina de introdução a psiquiatria infantil passa a compor o currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em 1975, é incluída no curso da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP (Assumpção Junior, 2003, p.8).

1.3. O contexto anti-manicomial brasileiro e o surgimento do *GIRAMUNDO*

Os novos modelos de atenção à saúde colocados em marcha a partir de 1960 caracterizam-se, basicamente, por uma assistência ao doente mental em tempo parcial, articulando o tratamento com a inserção social do mesmo. Ou seja, tais modelos propõem uma quebra com o discurso anterior, que pregava por meio das internações manicomiais, o afastamento do indivíduo tido como doente em relação à família e à sociedade. O movimento anti-manicomial recoloca a questão para a comunidade. Mais do que isso, o movimento aposta no papel organizador – e porque não, terapêutico? – da convivência.

É apenas na década de 80 que o movimento anti-manicomial ganha força no Brasil e começa a dar indícios de mudanças no cenário da saúde mental. “Em 1989 (...) havia no Brasil treze Naps⁷ ou Caps⁸ e oitenta mil leitos psiquiátricos” (Lancetti, 2006, p. 16). Nessa década surgem movimentos sociais contestando os poucos serviços oferecidos a essa população, como por exemplo a AMA⁹. Já nesse contexto, entende-se que também a criança e o adolescente com transtornos mentais podem ser tratados a partir de um referencial assistencialista, calcado nas novas idéias disseminadas pelo

⁷ Núcleo de Atenção Psicossocial.

⁸ Centro de Atenção Psicossocial.

⁹ Associação de Amigos do Autista.

movimento anti-manicomial. Assim, priorizou-se modelos de atendimento como ambulatório, oficinas terapêuticas, centros de convivência e hospital-dia.

Em 1992 o Ministério da Saúde efetiva um sistema de normas e diretrizes para os novos modelos de atendimento em saúde mental¹⁰. Muitas transformações se deram a partir daí. Na cidade de São Paulo, a gestão Erundina (1989 - 1992) criou novas redes de serviço em saúde mental que buscavam uma assistência mais humanizada na área da saúde. Ao final da gestão Erundina na prefeitura, a cidade contava com 14 hospitais-dia públicos, 18 Ceccos¹¹ e 129 equipes de profissionais atuando em Ubs¹² (Toledo, 2006).

As crianças com graves psicopatologias psíquicas também ganharam lugar na nova rede que começava a se tecer, sendo que parte dos serviços dos Ceccos e Nasfs se destinava a elas.

No entanto, a gestão posterior de Paulo Maluf (prefeito de 1993 a 1996) implementou em setembro de 1995 um novo programa de atendimento à saúde da população, o PAS¹³. O PAS entrou em vigor no ano seguinte, mas ao entregar os serviços de saúde à empreiteiras, o programa causou um desmanche nas redes implementadas por Erundina. Para Galleti (2003):

(...) a implantação do PAS e a forma violenta desse processo instituiu no equipamento¹⁴ uma dinâmica de instabilidade e incerteza que inviabilizou para o coletivo de trabalhadores habitar um território de acolhimento e permanência. As ações nesse momento voltaram-se para criar uma rede, primeiramente de resistência (já que toda a equipe posicionou-se contra o PAS) a esse autoritário desmantelamento dos serviços de Saúde, engajando-se no movimento, articulando-se com outros equipamentos de saúde, convidando usuários e trabalhadores a participar de manifestações, atos e assembléias (p. 227).

¹⁰ Portaria n.224/1992; Ementa: ESTABELECE DIRETRIZES E NORMAS PARA O ATENDIMENTO AMBULATORIAL (SISTEMA DE INFORMAÇÕES AMBULATORIAIS DO SUS), NÚCLEOS/CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL, NORMAS PARA O ATENDIMENTO HOSPITALAR (SISTEMA DE INFORMAÇÕES HOSPITALARES DO SUS).

¹¹ Centro de Convivência e Cooperativa.

¹² Unidades Básicas de Saúde.

¹³ Plano de Atendimento à Saúde.

¹⁴ O autor refere-se ao CECCO Ibirapuera (Centro de convivência e cooperativa - Ibirapuera).

Frente a tantas mudanças significativas advindas do novo programa para saúde, muitos profissionais e usuários dos antigos serviços ficaram desamparados, desalojados diante das novas iniciativas.

O “Projeto Oficinas Terapêuticas” nasce nesse contexto; foi vislumbrado quando um grupo de estagiários viu-se, com a emergência do PAS, sem a possibilidade de conclusão do estágio cujo contrato havia sido estabelecido por um núcleo¹⁵ do último ano de graduação do curso de Psicologia da PUC/SP. Junto com os professores do núcleo, os estagiários formularam o projeto que aconteceria da clínica da Faculdade de Psicologia da PUC/SP. E o projeto abriu-se também como espaço de acolhimento aos profissionais dessas instituições que se desmancharam da noite para o dia.

Assim, pode-se dizer que o “Projeto Oficinas Terapêuticas” – futuro *GIRAMUNDO* – é fruto do movimento da reforma psiquiátrica da década de 80 que instituiu uma política antimanicomial, que teve importante papel na instalação de redes de serviços que buscam um rompimento com o modelo psiquiátrico anterior.

Inicialmente, o “Projeto Oficinas Terapêuticas” contava com sete estagiários que organizaram três oficinas: oficina de música e artes, de faz-de-conta e de contar histórias. A proposta principal era abrir um espaço novo de circulação para essas crianças. Naquela época – e ainda hoje – as crianças com diagnósticos psiquiátricos tinham uma circulação social muito restrita, sendo que na maioria dos casos nem chegavam a ingressar na escola.

Dentre as diversas formas de se trabalhar em grupo com essas crianças, a equipe do projeto escolheu trabalhar dentro de um modelo de Oficinas Terapêuticas¹⁶.

¹⁵ Na época era o núcleo 18: “Psicose e suas instituições”

¹⁶ É importante ressaltar que, na mesma época, surgiram outros dispositivos de trabalho com crianças com transtornos globais de desenvolvimento, como por exemplo, o Lugar de Vida (serviço da Universidade de São Paulo – USP inaugurado na década de 90), que também tinham como proposta o trabalho em rede com esse público.

1.4. “Por que Oficinas Terapêuticas?”

Ao nos referirmos ao termo “Oficina Terapêutica”, algumas considerações devem ser levadas em conta. De acordo com o dicionário, a palavra oficina significa “lugar onde se exerce um ofício; lugar onde trabalham os oficiais e aprendizes de um ofício ou arte” (Michaelis, 1998). Porém, a proposta do “Projeto” não era a de vincular as crianças a um fazer qualquer; tampouco a um fazer ocupacional ou pedagógico (como é o caso de tantas outras oficinas), e sim, a um fazer que proporcionasse algo da esfera terapêutica: um fazer terapêutico. Aqui entendemos o termo “terapêutico” como a possibilidade da abertura de um *espaço de jogo* no qual novos sentidos podem ser experimentados pelas crianças e pelos terapeutas; “a oficina, além de representar um microespaço cultural – o que já traz ganhos terapêuticos – (...) abre com o estar em grupo a possibilidade de continência, imitação, identificação, resignação da história dessas crianças”. (Referência do “Projeto oficinas terapêuticas”, 1996, s/p).

Vemos que os limites da criança considerada psicótica apontam, na maioria das vezes, para dificuldades no relacionamento com os outros e com o mundo, por isso há grande importância em se trabalhar em grupo com esses pequenos clientes¹⁷.

Os enquadres clínicos diferenciados¹⁸ – como é o caso da Oficina Terapêutica – disponibilizam novas formas de expressão em relação a materialidade proposta. De acordo com Vaisberg (2004b, p. 8), as resistências de Freud e das instituições de Psicanálise às novas “técnicas de trabalho” difundiu nos meios psicanalíticos a idéia de que não se faz psicanálise fora do dispositivo clínico clássico, ou seja, o enquadre do consultório, com um analista e um analisando. Segundo a autora, “o dispositivo padrão é apenas um

¹⁷ Ahamos importante relatar que trabalho analítico individual, familiar, acompanhamento terapêutico e acompanhamento escolar também eram propostos às crianças de acordo com a demanda. No entanto, entendíamos que o trabalho clínico grupal era parte importante do estabelecimento de rede em relação a cada criança.

¹⁸ A extensão da psicanálise para além do seu enquadre tradicional está presente no pensamento de vários autores contemporâneos; “Clínica extensa” – Fabio Herrmann; “Clínica peripatética” – Antonio Lancetti, por exemplo.

enquadre possível” (p.8). Assim, essa configuração de trabalho clínico coletivo, construído conjuntamente, diz respeito a “constelar mundos nos quais se possa favorecer a expressão subjetiva tendo em vista a provisão de cuidado psicoterapêutico” (Vaisberg, 2004b, p.10).

As novas possibilidades de relação, no caso, com a música, com a arte, o faz-de-conta e a história, proporcionam novas experiências, respaldadas por objetos e elementos culturais compartilhados (livros, instrumentos musicais etc.). Dessa forma, o trabalho oferecia um novo mundo a essas crianças e, talvez mais do que isso: a possibilidade de criar um mundo. Através do contato com um instrumento, com uma máscara, com um livro, com algo que produziu graficamente, a criança tem a possibilidade de ser marcada por uma nova experiência; experiência que pode inaugurar um outro modo de se estar no mundo. Bleger (2007), da mesma forma, aponta que o efeito terapêutico de uma oficina ou de um grupo operativo não está relacionado nem com o material oferecido, nem com a tarefa realizada. Segundo o autor:

Nisso (na crença de qualquer tarefa realizada em qualquer condição seja terapêutica) se baseia em grande parte, o erro de muitos sistemas de terapia ocupacional que acreditam que o trabalho cura. O trabalho em si é uma abstração que não cura nem faz adoecer; o que cura, enriquece a personalidade ou faz adoecer, são as condições humanas e inumanas em que o trabalho é realizado, o tipo de vínculo ou relação interpessoal que se estabelece durante o trabalho. (Bleger, 2007, p.70-71)

Assim, o material utilizado em Oficina, sua matéria-prima, não determinava o que aconteceria, da mesma forma que o brinquedo não molda o brincar. O material estava a serviço de um fazer terapêutico e o ambiente teve papel fundamental na apresentação do material, pois as coisas apresentadas às crianças não eram necessariamente novas em termos de contato (elas podem já ter visto um livro em casa ou na escola, por exemplo), mas eram novas num ambiente especializado e acolhedor do gesto de cada criança em relação e elas. O foco, portanto, estava nas relações possibilitadas pelo ambiente, na qualidade do contato. Essa característica pôde configurar uma nova experiência, pois o fazer só é terapêutico na medida em que favorece o

desenvolvimento emocional, a espontaneidade e o gesto criativo: facetas do brincar.

Benjamin (2002) tem peculiar interesse pela forma que a criança se lança a conhecer o mundo. Para o autor:

É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. (...) Em sua unilateralidade, ele [o pedagogo] não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. (Benjamin, p.57, 2002)

A citação de Benjamin reflete também uma crítica a uma preocupação do pedagogo – mas podemos incluir muitas outras profissões nessa categoria – com aquilo que deve ser produzido para a criança. Essa preocupação é “infundada”, nos diz Benjamin, porque todas as coisas que compõe o mundo, a própria vida com sentido, interessa à criança. É, em parte, esse movimento da criança em relação ao ambiente que se tentava possibilitar na Oficina Terapêutica, na medida em que o ambiente de confiança experimentado fornecia um espaço para o acolhimento do gesto e da criatividade espontâneos. Havia, portanto, a aposta que os materiais residuais desse mundo funcionassem como ponte entre a criança e essa nova experiência possível.

Os materiais expressivos muitas vezes podem facilitar a comunicação do grupo contribuindo para um estar junto continente, ou seja, de uma maneira que não seja destrutiva ou ameaçadora à criança. As Oficinas Terapêuticas constituíram-se então, não enquanto técnica, e sim, como nova possibilidade de experimentar um fazer criativo e, quando possível, um fazer junto com o(s) outro(s).

Ao longo dos anos, as Oficinas passaram por diversas transformações daquelas propostas inicialmente. Além disso, outros aspectos da vida das crianças passaram a ser contemplados pelo *GIRAMUNDO*.

As crianças atendidas pelo “Projeto” não iam à escola. Potencializou-se, então, a implementação de projetos de escolarização na instituição; organizou-se uma frente de “visitas” das crianças à escola, em seguida o ingresso na

escola junto a um Acompanhante Terapêutico (AT) e, nessa direção, o “Projeto” estabeleceu uma parceria com o Instituto Sedes Sapientae.

Da mesma forma, para implementar o trabalho terapêutico com a família das crianças atendidas configurou-se duas parcerias, com o Sedes e com a modalidade de aprimoramento clínico da Clínica Psicológica da PUC/SP “Atendimento a casal e família”.

1.5. *GIRAMUNDO*: a construção de uma nova história

No ano de 2006, o “Projeto Oficinas Terapêuticas” transformou-se oficialmente em *GIRAMUNDO – oficinas terapêuticas e inclusão*. Também se estruturou de modo a funcionar numa rede organizada que integrasse todos os serviços oferecidos aos seus usuários, assim como as parcerias estabelecidas.

Dividia-se em seis dispositivos:

- **oficinas terapêuticas** – núcleo que se dividia em três oficinas para crianças: oficina de música, de história e de teatro; e duas oficinas para adolescentes: computação e expressão. O trabalho era grupal e acontecia semanalmente;
- **escolarização** – núcleo que atuava na construção de projetos pedagógicos e parceria com as escolas;
- **família** – o núcleo oferecia o grupo de pais semanalmente (no horário das oficinas) e também atendimentos psicoterapêuticos familiares, quando se apresentasse tal demanda;
- **acompanhamento terapêutico** – trabalho na escola ou na comunidade visando a melhor inserção dos usuários no espaço coletivo, bem como a construção de novos vínculos;
- **atendimentos individuais** – propostos de acordo com a demanda de cada criança/adolescente;

→ **documentação e comunicação** – núcleo responsável por manter e disponibilizar o acervo do *GIRAMUNDO*.¹⁹

Em 2008, no *16º. Encontro de Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo*, a professora Camila Pedral Sampaio, então coordenadora do *GIRAMUNDO*, participou de uma mesa redonda sobre projetos em clínicas serviço-escola e a integração com a rede, e realizou uma fala na qual, ao mesmo tempo, apontava as concepções e amplitude do dispositivo, evidenciando o dinamismo do *GIRAMUNDO*:

Ao longo desses doze anos de existência fomos passando por inúmeras mudanças, sendo sua grande bússola o giro que nos fez olhar para fora em busca de constituir redes de sustentação coletiva para o tratamento de cada uma de nossas crianças, adolescentes e famílias, redes que se dirigem às escolas públicas, ou a outros dispositivos de acolhimento e tratamento, de educação e cultura. O acolhimento dessa perspectiva no tratamento dessas crianças e adolescentes muda o caráter da Clínica, tanto concretamente, em suas disposições materiais, como no pensamento que a embasa e sustenta, caracterizando o que se pode denominar de clínica extensa. (informação verbal)

O *GIRAMUNDO* se organizava em várias atividades além das oficinas. Semanalmente havia uma reunião de equipe na qual toda a equipe estava presente – coordenação, aprimorandos, estagiários e terapeutas colaboradores. Nas reuniões, aquilo que acontecia nos mais variados espaços podia ser compartilhado. O caráter rotativo de pessoas nas equipes era uma marca importante na organização do trabalho, e sustentada por uma aposta fundamental:

Com essas crianças, chamadas autistas, psicóticas e retardadas, tudo tem que ser continuamente reinventado. (...) qualquer lugar, por mais original que tenha sido em sua fundação, só pode continuar à escuta dessas crianças quando a equipe é renovada por uma presença suficiente de estagiários estrangeiros, que venham questioná-la a partir de

¹⁹ De acordo com o material de divulgação que segue em anexo – ANEXO 1.

uma cultura e um lugar diferentes. Caso contrário, a esclerose, a rotina, a paralisia vem logo nos espreitar – são a maneira de o adulto se proteger de todos esses “esfolados vivos”. (Mannoni, 1995, p.74)

As Oficinas aconteciam todas as quintas-feiras entre as dez horas da manhã e meio dia. No mesmo horário acontecia o grupo de pais, e os adolescentes iam à PUC/SP onde participavam das Oficinas de computação e expressão. As crianças, por sua vez, faziam o percurso de três Oficinas no mesmo período: música, história e teatro, sendo que cada oficina durava cerca de quarenta minutos.

Todas as Oficinas Terapêuticas tinham uma espécie de “rito” de começo e fim, uma música em roda, um grito de guerra, uma ciranda etc, que eram uma tentativa de circunscrever o processo ao qual nos lançaríamos num determinado tempo e espaço. Os “ritos” buscavam dar um contorno ao *setting*. Cada Oficina utilizava uma sala da Clínica Psicológica da PUC/SP que se adequasse às necessidades de cada materialidade a ser explorada, por exemplo, havia uma mesa e estantes na sala da oficina de história, na sala de teatro dispúnhamos de bastante espaço, almofadas e uma lousa e assim por diante.

Os terapeutas, dois ou três por oficina, esperavam as crianças ao final da oficina anterior para conduzi-las à próxima. É importante mencionar que além dos terapeutas, cada oficina contava com um terapeuta de apoio, caso alguma criança, por qualquer razão, precisasse sair da sala, para ir ao banheiro, beber água ou por impossibilidade de continuar com os outros.

Ao final de cada oficina, um dos terapeutas registrava num caderno as impressões gerais do encontro e como estavam as crianças. Havia também uma reunião final em que todos os terapeutas conversavam a respeito das oficinas do dia. Isso era importante não apenas para compartilhar as impressões de cada grupo, mas para ter-se uma idéia do movimento das crianças nas diversas oficinas, na tentativa de cuidar (e tentar entender) as dificuldades e as pequenas vitórias alcançadas. Ao final de cada semestre compartilhávamos os relatórios de todas as oficinas; esses relatórios continham

uma reflexão acerca dos rumos tomados pelo grupo e por cada pequeno oficinairo naquele percurso. Também organizávamos bimestralmente Jornadas de discussão, a partir de temas relevantes para o trabalho no dispositivo.

As datas comemorativas como Festa Junina e Natal nunca eram esquecidas; essas festas eram organizadas em parceria com os pais e contavam ainda com a “visita” de usuários que não mais participavam das oficinas, mas continuavam afetivamente vinculados àqueles outros pais, crianças, adolescentes e terapeutas do *GIRAMUNDO*. Também duas vezes por semestre Oficinas de Passeio eram organizadas, nas quais ocupávamos tanto lugares do cotidiano – como a feira livre e livrarias – quanto lugares de lazer – como Parque da Mônica, Museu das Invenções e Teatro Municipal. De alguma forma, se lançar à cidade com essas crianças enfatizava o sentido do trabalho que buscávamos nas oficinas: abertura à cidade, a novas pessoas, a novos mundos.

Em 2009 o dispositivo passou por uma transformação radical e definitiva. Até aquele momento ele era uma Modalidade de Aprimoramento Clínico-institucional e, então, se transformou num Serviço de Aprimoramento. A diferença fundamental consiste em que a Modalidade de Aprimoramento tem como objetivo oferecer formação continuada na área da clínica ampliada, sendo que o aprimorando elege a Modalidade dentro do tema de seu interesse; os Serviços são um complemento à Modalidade escolhida, são obrigatórios e permanentes, ou seja, não dependem de um número de aprimorandos e estagiários inscritos para que aconteçam. Nesse momento de mudanças muitos aspectos do trabalho apontados como fundamentais pela equipe foram desconsiderados e, em maio de 2009, toda a equipe deixou o *GIRAMUNDO*, numa postura coletiva ética e política.

Atualmente o Serviço é disponibilizado pela clínica como *Projeto Giramundo – Oficinas e Redes em Saúde Mental*. Tornou-se novamente um projeto e sua proposta é acolher a demanda de crianças e jovens autistas e psicóticos e seus familiares, construir e desenvolver projetos terapêuticos

singulares para eles em parceria com a rede pública²⁰ (de saúde mental, educação, assistência social, judiciário entre outras). O Serviço organiza Oficinas de Passagem, Grupo de Pais e Acompanhamento Terapêutico. Assim, as crianças que participaram das Oficinas descritas nesse trabalho não frequentam mais o Serviço do *Projeto Giramundo*, foram encaminhadas para Caps-i e Ceccos das suas regiões contando com um acompanhamento de suporte do Serviço Clínico.

Restringimos-nos aqui à descrição do contexto em que as Oficinas aconteciam. Posteriormente, na *Discussão* do trabalho mostraremos com mais detalhes, no caso da Oficina de História, como o espaço e os materiais puderam ser usados de diversas maneiras.

²⁰ Fonte: <http://www.pucsp.br/clinica/aprimoramento/index.html>

CAPÍTULO 2

Porém, como diria minha mãe, as melhores histórias são aquelas que junto ao fogo se conta; e eu hei de dar-me por contente se puder terminar meus dias como uma dessas mulheres idosas que conseguem manter a família em paz numa noite de inverno, com a narrativa das cenas singulares que viu e das façanhas praticadas em seus tempos de jovem. Sempre pensei que tais histórias vêm em parte das nuvens; não sendo assim, por que nos comovem elas mais do que qualquer coisa que podemos ver por nós mesmos?

Virginia Woolf

(2005, p.74)

SOBRE AS HISTÓRIAS: A POSSIBILIDADE DE HABITAR UM ESPAÇO INTERMEDIÁRIO

Nesse capítulo abordaremos a temática das histórias, relacionando-as ao tema da experiência e articulando-as, posteriormente, com o conceito winnicottiano de transicionalidade. A temática da experiência, por sua vez, é enfatizada em diferentes perspectivas; assim, veremos como a magia, a confiança, o assombro e a tradição se interseccionam com a experiência para Bettelheim, Winnicott, Chesterton e Benjamin.

Benjamin (1994) ao utilizar o termo “história” não faz distinção entre as histórias lidas, as histórias contadas e as ouvidas, uma vez que todas essas “modalidades” de histórias têm, de acordo com ele, uma fonte comum: a oralidade. As narrativas de tradição oral são aquelas advindas e sustentadas por uma sabedoria comum. Com efeito, as histórias são formas de experiência, que pode ser tanto a experiência trazida pelo *conteúdo* da história, quanto a experiência de *acesso ao conteúdo*, seja lendo, escutando ou contando a própria história. Seguindo Benjamin (1994), consideraremos também o termo “história” sem essa distinção, entendendo-o como uma forma de experiência²¹.

PREÂMBULO

No livro “É isto um homem?”, Primo Levi narra suas experiências no campo de concentração alemão durante a Segunda Guerra Mundial. Numa das passagens é escolhido por Jean, o Pikolo²², para junto dele ir buscar a sopa. O caminho tem cerca de um quilômetro e o Pikolo o instrui a ir devagar, lhe diz: “estás louco de andar tão depressa? Temos tempo, você sabe?” (Levi, 1988, p.113).

²¹ Porém, faremos uma distinção entre as experiências de contar, ouvir e ler uma história com a experiência de criar uma história, que será explicitada na *Discussão* deste trabalho.

²² Prisioneiro que possui “cargo” de privilégio no campo de concentração, o Pikolo é isento do trabalho braçal, possui livre acesso às cozinhas e ao fundo do painel do rancho. Tem como requisito fluência em alemão, para fazer a comunicação entre os guardas e prisioneiros.

No percurso conversam sobre as antigas vidas, sobre suas cidades, suas línguas, seus países e sobre suas mães, “como são parecidas todas as mães!” (ibidem., p.113). Pikolo conta de seu interesse pelo italiano, língua natal de Primo. Logo, Primo tem a idéia de lhe ensinar algo no idioma italiano. Vem-lhe à memória, repentinamente, o Canto de Ulisses da Divina Comédia de Dante Alighieri.

Quem é Dante? Que é a Divina Comédia? Que sensação estranha, nova, a gente experimenta ao tentar esclarecer em poucas palavras o que é a Divina Comédia. Como está organizado o Inferno. O que é ‘contrapeso’ que liga a pena à culpa. Virgílio é a razão. Beatriz a Teologia. (ibidem., p. 114)

Primo recita os primeiros versos. Na entrada do terceiro terceto, um buraco!

um som soprava como que saído/ do seu calor, e que dizia:
quando...(ibidem., 1988, p. 114)

Depois, só o abismo do esquecimento. Engenhosamente ele tenta remontar o canto pensando em sua estrutura métrica, nas rimas. Continua, apressadamente, desesperadamente. Ali, no campo, não há “mais tarde” ou amanhã; “amanhã ou ele ou eu poderemos estar mortos ou não nos rever nunca mais” (ibidem., p.117). Portanto precisa se lembrar dos versos.

Relembrai vossa origem, vossa essência;
vós não fostes criados para bichos,
e sim, para o valor e a experiência (ibidem., 1988, p.116)²³

Primo emociona-se: “é como se eu também ouvisse isso pela primeira vez: como um toque de alvorada, como a voz de Deus. Por um momento esqueci quem sou e onde estou” (ibidem., 1988, p. 116). Pikolo parece também ter captado a mensagem. Pede a Primo que a repita, de novo e de novo. A mensagem dos versos, para Primo, “diz respeito a todos os homens que sofrem

²³ Oferecemos ao leitor uma outra possibilidade de tradução – livre – dos versos de Dante, seguidos do texto original: Considerai a vossa semente:/ não fostes feitos para viver como brutos/ mas para buscar virtude e conhecimento. *Considerate a vossa semenza:/ fatti non foste a viver come brutti/ ma per seguir virtude e canoscenza* (Divina Comédia – Inferno – canto XXVI – 118-120).

e, especialmente, a nós: a nós dois que ousamos discutir sobre essas coisas, enquanto levamos nos ombros as alças do rancho” (ibidem., 1988, p.116).

Continua a pensar nos versos, um desafio à memória. Lembra do terceto que se refere a uma montanha. Primo estremece.

E as montanhas, quando a gente as vê ao longe, ó Pikolo, Pikolo, diga alguma coisa, fale, não me deixe pensar nas minhas montanhas, que me apareciam na penumbra do crepúsculo quando eu retornava de trem para casa! Basta! Vamos adiante com a poesia. Nessas lembranças a gente pode pensar, falar não. (ibidem., p. 116-117)

Pikolo e Primo alcançam a cozinha. Por mais que Primo queira continuar a explicar para Pikolo o valor dos versos, a realidade começa a se re-configurar e a esperança restabelecida pelos versos gradativamente despedaça-se. Apenas muito tempo após essa experiência Primo relembra o fim do canto de Ulisses: “até que o mar fechou-se sobre nós” (ibidem., 1988, p.117).

É tácito que as histórias têm grande ligação com a experiência humana, como não poderia deixar de ser: são produções especificamente humanas. A experiência descrita por Primo Levi – experiência veiculada pelo conteúdo dos versos dantescos – nos mostra como a literatura possibilitou que ele se reiterasse da condição humana da qual fora afastado²⁴ na vivência do campo de concentração.

Mas, o que há nas histórias que fascina tanto as pessoas? Que elemento é esse que faz com que um homem encontre no jogo de palavras de um outro algo referente à sua própria experiência? Facilmente nos questionamos “de que fontes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material, e como

²⁴ Sobre a condição humana e a experiência no campo de concentração, Levi relata: “Fechem-se entre cercas de arame farpado milhares de indivíduos, diferentes quanto a idade, condição, origem, língua, cultura e hábitos, e ali submetam-nos a uma rotina constante, controlada, idêntica para todos e aquém de todas as necessidades; nenhum pesquisador poderia estabelecer um sistema mais rígido para verificar o que é congênito e o que é adquirido no comportamento do animal-homem frente à luta pela vida” (Levi, 1988, p.88)

consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes”? (Freud, 1908, p.149).

Primo, a partir da lembrança dos versos dantescos, disse que esqueceu quem era e onde estava. Podemos pensar que talvez tal recordação tenha surtido efeito exatamente contrário: através das palavras de Dante ele se recordou de quem era e qual era a sua condição. De alguma forma os versos podem ter-lhe permitido uma nova significação da situação a qual estava exposto, da Grande Guerra, de seu confinamento, da ameaça na qual se encontrava. Assim, esquecer era condição para viver; precisava esquecer aquela outra vida, comum e corriqueira, uma vida na qual viajava de trem e contemplava montanhas.

2.1. Literatura e Psicanálise

A busca da psicanálise pelo diálogo com a literatura esteve presente desde o seu surgimento. A literatura – enquanto obra de arte – abre terreno para o compartilhar da experiência humana. Na obra de Freud encontramos muitas referências literárias, ele retoma e cita Virgílio, Sófocles, Cervantes, Goethe, Andersen, Schiller entre outros.

Além disso, alguns de seus escritos estão intimamente ligados à literatura, por exemplo, em textos como “Delírios e sonhos na *Grádiva* de Jensen” (1907), em que faz uma leitura do sonho do personagem de Jensen; também em “O estranho” (1919) analisa “O Homem da Areia” e o “Elixir do Diabo” do escritor Ernst Hoffman, entre outros tantos exemplos. Em outras obras, como “Escritores criativos e devaneios” (1908), Freud inclina-se a estudar o processo de produção literária e artística.

Freud sabiamente intuiu que os fenômenos que estava observando e investigando no *setting* analítico eram fenômenos da esfera do viver, fenômenos os quais poetas e escritores há muito descreviam em suas obras. Segundo ele, “os próprios escritores criativos gostam de diminuir a distância

entre sua classe e o homem comum, assegurando-nos com muita freqüência de que todos, no íntimo, somos poetas” (Freud, 1908, p. 149); em outras palavras, os escritores nos asseguram que, na verdade, entendemos que as obras agregam experiências possíveis a todos. Por isso a psicanálise desenvolve-se como uma ciência do viver.

2.2. Experiência e Tradição

O conto [para os contadores], mais que um texto, é uma mensagem ancestral que alimenta o espírito e deve ser transmitida. (Matos, 2005)

As histórias podem ser formas de organizar a experiência. Não à toa a tradição de fazer e contar histórias é tão antiga quanto a própria linguagem. Para Benjamin, “a experiência²⁵ que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994, p. 198), e, portanto, as histórias carregam em si a experiência inscrita numa temporalidade comum a várias gerações. Segundo ele, as narrativas abrigam, então, uma sabedoria coletiva destilada no tempo e, por isso, podemos dizer que se inserem no campo da tradição. Sobre o mesmo tema, Winnicott (1999) escreve:

Sugere-se, às vezes, que se não fossem os contos de fadas idéias como as da madrasta perversa jamais teriam surgido. Pessoalmente, estou convencido de que isto é um erro e que é mais verdadeiro dizer que nenhum conto de fadas ou, a bem dizer, nenhuma história de terror em quadrinhos ou coisa parecida pode ter um atrativo universal se não se relacionar com algo inerente a cada indivíduo, adulto ou criança. (p.10)

Para o autor, o termo universal designa algo inerente a cada indivíduo, ou seja, algo que constitui um traço ou característica essencial de cada pessoa. Isso significa que o “atrativo universal” das histórias a que se refere está

²⁵ Refere-se tanto a experiência do conteúdo das histórias, quanto a experiência de compartilhar essas histórias.

relacionado com algo particular de cada indivíduo (e ainda assim, é comum a vários indivíduos). Bettelheim (2007), da mesma forma, aponta que apesar dos contos de fadas, do ponto de vista manifesto, não abordarem as condições sociais específicas da criança moderna – até porque datam de uma época remota – acredita que “por meio deles pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de história compreensível por uma criança” (ibidem, p. 11-12).

Assim, as histórias recuperam experiências que, no dia-a-dia, podem estar veladas aos homens. Há nas repetições de histórias tão conhecidas, a recuperação e expressão de uma experiência humana que deve ser lembrada.

Muitos pais se surpreendem pelo número de vezes que essas histórias (de fadas) precisam ser repetidas, mesmo que a criança já as conheça “de cor”. Para elas a repetição tem função de assegurar não só que o bem vence o mal, mas também que a maldade existe e pode ser vencida. Por isso, são inúteis algumas tentativas de se “suavizarem” as histórias – a criança precisa tanto de personagens maus quanto bons. Precisa também de um adulto que lhe conte essas histórias, reconhecendo a existência desse jogo de personagens para a criança. (Souza, 2008, p.127)

Segundo o escritor inglês Gilbert Keith Chesterton, os contos de fadas expressam uma ética profundamente humana que o pensamento moderno esqueceu. Essa ética diz respeito à capacidade do assombro, do espanto diante do caráter improvável do mundo.

Esse assombro elementar, porém, não é mera fantasia proveniente dos contos de fadas; pelo contrário, todo o fogo dos contos de fadas deriva dele. Exatamente como todos nós gostamos de histórias de amor porque há nelas um instinto sexual, todos nós gostamos de contos assombrosos porque eles tocam o ponto nelvrágico do antigo instinto do assombro. Isso se comprova com o fato de que quando somos criancinhas não precisamos de contos de fadas: só precisamos de contos. (Chesterton, 2008, p. 89)

Dessa forma, seja através de contos de fadas, seja através de histórias populares, as histórias apresentam à criança e recuperam ao adulto

experiências primordiais dos homens. Através delas, os homens podem reconhecer as suas experiências individuais numa expressão coletiva. Cabe retomar, então, o pertencimento das histórias no âmbito da tradição.

No texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” Benjamin (1994) problematiza modos de construção literária que se distanciam da rica “fonte” a que recorreram todos os narradores: a fonte da oralidade. Contos de tradição oral são aqueles que não têm um autor conhecido, há anonimato de autoria, e, assim, são constituídos numa experiência coletiva. Os contos de fadas²⁶, por exemplo, têm na tradição oral a sua origem. Os principais coletores desses contos, Charles Perrault e os irmãos Grimm, tinham grande interesse no saber popular contido nesses contos e por isso os coletaram. De acordo com Oberg (2011), “os dois irmãos (Grimm) percorreram a Alemanha, registrando as narrativas populares que colhiam das pessoas humildes (...) comadres da aldeia, velhos camponeses, pastores, barqueiros, músicos e cantores ambulantes” (*in* Grimm, 2011, p. 7).

Nos outros modos de produção literária cuja fonte não é a oralidade, a narrativa não mais se constitui de forma a veicular experiências; de acordo com Benjamin, isto significa que ela constitui-se fora do campo da tradição. Trata-se de um empobrecimento da troca de sentido entre o narrador e o leitor, no qual o câmbio de experiências fica comprometido.

O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (Benjamin, 1994, p. 200)

A literatura com ênfase na informação, ou com o objetivo de divertir/distrair, coloca-se, de acordo com Benjamin (1994), fora da tradição.

²⁶ De acordo com Simonsen *apud* Matos (2005) “contos de fadas” é a designação francesa para os contos maravilhosos. Segundo o autor, o termo é bastante impróprio uma vez que a maioria das histórias contém elementos maravilhosos e personagens fantásticos que não se restringem às fadas.

Isso é muito claro quando o autor aborda o tema da literatura infantil. Segundo ele, “o entendimento secreto entre o artesão anônimo e o leitor infantil desaparece; cada vez mais escritor e ilustrador dirigem-se à criança mediante o meio ilícito das preocupações e modas fúteis” (Benjamin, 2002, p.68), ou seja, a preocupação torna-se pedagógica ou moral, e a história infantil torna-se uma produção prescritiva.

Também Bettelheim tem uma visão crítica em relação à literatura destinada às crianças. Na medida em que a literatura infantil busca apenas divertir ou informar o pequeno leitor, deixa de lado aquilo que as histórias têm de mais valioso: a possibilidade de servir como ferramentas que auxiliam a criança a se apropriar de significados da sua própria vida.

2.3. O caráter das experiências coletivas nas histórias

... faz parte dos contos populares não pertencerem a ninguém em particular. (Laranjeira, *in* Perrault, 2007)

Da perspectiva de Benjamin, o contar histórias revela e instaura o pertencimento individual à comunidade dos homens e permite que cada homem encontre em vidas de outros homens a sua própria vida. Para ele, o que interessa à criança numa fábula, por exemplo, é o animal que fala como um humano, e não a moral que a acompanha (Benjamin, 2002, p.58).

Tais motivos são vivenciados como maravilhosos porque a criança se sente compreendida e apreciada bem no âmago de seus sentimentos, esperanças e angústias, sem que tudo isso tenha que ser extraído e investigado sob a luz austera de uma racionalidade que ainda está fora do seu alcance. (Bettelheim, 2007, p. 28)

As narrativas não buscam uma correspondência imediata entre o que expressam e a vida da criança, não se constroem de forma determinada e ordenada. Pierre N’dak (1984, p.162) afirma que “o conto é, ao mesmo tempo, fútil, útil e instrutivo”. Também Hampâté Bâ (1994), escritor africano que se

dedicou ao estudo da tradição oral dos contos, acredita que os contos de fontes orais são percebidos em três níveis funcionais – informativo, recreativo e sagrado – e que sua característica principal é poder circular entre essas três instâncias do viver, é sua capacidade transformadora ancorada naquilo que permanece: na tradição. Para Benjamin (1994, p. 205):

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira.

A narrativa busca permanência, no sentido das ressonâncias que desperta no leitor-ouvinte; ela se “faz” de maneira própria, se guarda de explicar ou direcionar os sentidos daquilo que traz. Benjamin (1994) contrapõe informação e narração; para ele, a informação tem função explicativa, “precisa entregar-se inteiramente (ao momento) e sem perda de tempo, tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (p. 203). Como diria Manoel de Barros, “Uso a palavra para compor meus silêncios./ Não gosto das palavras/ fatigadas de informar./ Dou mais respeito/ às que vivem de barriga no chão/ tipo água, pedra, sapo” (2003, s/p).

Dessa maneira, a própria recepção da mensagem pelo leitor-ouvinte se abre como questão. É necessário que haja, por parte do leitor, uma atitude de direcionar-se a, uma postura semelhante a da criança diante de um livro de histórias. O poeta argentino Jorge Luis Borges enfatiza, da mesma forma, o papel que o leitor deve assumir diante da experiência literária:

(...) um livro é mais que uma estrutura verbal, ou que uma série de estruturas verbais; é o diálogo que estabelece com o seu leitor e a entonação que impõe à sua voz e as cambiantes duráveis imagens que deixa em sua memória. Esse diálogo é infinito. (Borges, 2007, p.133 – tradução livre)

A afirmação de que o livro é um diálogo estabelecido com seu leitor, ou melhor, de que é um diálogo infinito, indica não apenas a necessidade de certa implicação do leitor com a história em que adentra, como também que as relações e sentidos entre o leitor e a história são múltiplas. Ao estudar a experiência dos contadores de história, Matos (2005) constatou que “O papel do ouvinte não é menos importante que o do contador (...) dois ouvintes não ouvem da mesma maneira” (p.79). A autora recorda ainda um ditado que diz: “contar histórias é oferecer o mesmo pão, mas não o mesmo pedaço” (ibidem, p.80). Além disso, a multiplicidade de sentidos não se dá apenas devido às diferenças entre cada leitor-ouvinte, que resultará em diferentes apreensões de uma mesma história, mas a apreensão pode ocorrer também de inúmeras formas no interior de uma só biografia, nos diferentes momentos de uma mesma vida.

2.4. O caráter mágico das histórias e a *criatividade primária*

Quando me afastei da janela, as nuvens da tarde ainda estavam lá. Elas pareciam esperar. Devo lhes contar uma história também? Foi o que propus. Mas elas não me ouviram. Para me fazer entender e limitar a distância entre nós, gritei: “Também sou uma nuvem da tarde”. (Rilke, 2003)

Como já vimos, as histórias carregam e ao mesmo tempo alimentam experiências comuns transmitidas ao longo do tempo. Dessa forma, tratam de questões fundamentais do existir, de aspectos problemáticos e arbitrários do mundo, da tragédia humana. Portanto continuamos a argumentar que as histórias maravilhosas podem ser instrumentos fundamentais no auxílio ao desenvolvimento infantil, e aqui tentaremos especificar como o seu caráter mágico contribui para isso.

Da perspectiva da criança, o mundo é uma criação. Winnicott diz que apenas através de uma determinada experiência a realidade é descoberta e construída. Isso porque, para o autor, a realidade não é um fato; é a partir de

uma experiência de onipotência ilusória – mágica – que cada bebê constrói seu mundo, exatamente onde o mundo já se encontra.

O bebê torna-se preparado para encontrar um mundo de objetos e idéias. (...) Em função de seu alto grau de adaptação durante esses tempos iniciais, essa mãe capacita o bebê a experimentar a onipotência: a encontrar realmente aquilo que ele cria, e a criar e vincular isso com o que é real. O resultado prático é que cada bebê começa com uma nova criação do mundo. (Winnicott, 2005a, p.34)

Assim, o bebê, ao criar o mundo tem de dar conta de todas as ambiguidades e discrepâncias desse ambiente – concebido e descoberto –, ao mesmo tempo em que coloca em marcha seus processos internos no caminho de se tornar uma pessoa, com o sentimento de estar vivo.

A importância da criação do mundo por parte da criança diz respeito a uma possibilidade de experimentá-lo como algo familiar, sendo que, como cada criança o cria – satisfatoriamente ou precariamente –, isso indica que há muitas formas de entender e se sentir no mundo²⁷.

O caráter mágico e original dessa criação que vai se constituindo se encontra desde muito cedo presente para a criança e, exatamente por isso, as histórias maravilhosas não lhes são estranhas por seu caráter irreal, ao contrário, lhes são familiares por sua magia. No ensaio intitulado “O estranho” (1919), Freud aborda como aquilo que descrevemos como estranho e amedrontador, nos é, na verdade, “secretamente familiar” (p.306). Da mesma forma, as histórias de fadas se aproximariam do modo de vivenciar o mundo da criança:

Os contos de fadas adotam muito francamente o ponto de vista animista da onipotência dos pensamentos e desejos, e mesmo assim não consigo imaginar qualquer história de fadas genuína que tenha em si algo de estranho. Ficamos sabendo que há estranheza no mais alto grau quando um objeto inanimado – um quadro ou uma boneca – adquire vida; não obstante, nas histórias de Hans Christian Andersen, os

²⁷ “(...) se uma mãe tem oito filhos, há oito mães. Isso não ocorre simplesmente porque a mãe teve atitudes diferentes em relação a cada um dos oito. Se ela pudesse ter sido exatamente a mesma com cada um (e eu sei que isso é absurdo, porque ela não é uma máquina), cada criança poderia ter tido uma mãe distinta, vista sob olhos individuais” (2005a, p. 24).

utensílios domésticos, a mobília e os soldados de chumbo são vivos e, ainda assim, nada poderia estar mais longe do estranho. (ibidem., p.306-7)

Por mais que pudesse nos soar estranho um soldado de chumbo indagar, na hora de sua “morte”, se o fogo que o consome é uma chama real ou é a chama do amor, sentimento que nutre por uma bailarina de papel²⁸, isso, porém, não ocorre, uma vez que o *espaço* dos contos de fadas é o da magia, familiar à criança em seu modo de viver o mundo num momento primeiro. Conforme salientou Freud (1919), os contos emprestam da criança suas experiências no mundo – como a onipotência de pensamento e desejos – a as transporta para os mais variados tipos de aventuras e personagens. A história de fadas resgata esse aspecto ao homem adulto.

A criança contempla o mundo com encanto e assombro, pois a vida da infância é ao mesmo tempo de criação e descoberta. No conto de Andersen “As flores da pequena Ida”, uma menina se encontra entristecida por encontrar mortas as suas flores e se vê as voltas com duas formas de se pensar e entender o terrível fato. Um estudante alegre lhe consola dizendo que as flores se encontram em tamanha exaustão devido ao baile da noite anterior. Ida não entende como flores podem dançar e conversar, mas lhe diz o estudante “não viste, quando venta um pouco, as flores acenarem e moverem todas as suas folhas verdes? É como se falassem” (Andersen, 1978, p.38), e a menina se lembra encantada de como as flores realmente balançam alegremente as suas folhas no jardim. Também o conselheiro da chancelaria encontrava-se na casa de Ida e resmungou que o estudante “metia bobagens” na cabeça da menina, “fantasias tolas”, e que as flores simplesmente morriam.

Em algum momento a criança será confrontada em sua maneira mágica e original de entender o mundo, maneira esta que os contos contemplam. Afinal, as flores apenas morrem? ou morrem de cansaço depois de uma noite de festa? De acordo com Winnicott (1971, p.30) essa contradição não é real do ponto de vista da experiência da criança, esse paradoxo (as flores morrem fora

²⁸ Em Andersen, Hans Christian. (1978). “Contos de Andersen”, Rio de Janeiro – Paz e Terra.

do caule e, ao mesmo tempo, murcham de exaustão após um baile) é um direito incontestável da mesma.

A magia, segundo Winnicott, provém da confiança no ambiente. Apenas porque a criança cria o mundo e ele está lá – apresentado pela mãe que sustenta sua ilusão mágica – é que a criança se sentirá confiante e familiarizada com o que está a sua volta, e será capaz de, posteriormente, *fazer e brincar*.

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. (Winnicott, 1971, p.71)

Winnicott defende a idéia de que a criatividade primária permanece em potencial em todos os indivíduos, mesmo naqueles em que se observa um quadro psicopatológico grave. Para o autor, “(...) incorremos ao erro, provavelmente, se admitimos que a criatividade pode ser completamente destruída” (1971, p.99). No entanto, é fundamental que o momento de criação do mundo seja bem sucedido para que o sentimento de si mesmo do indivíduo seja alcançado. E nesse momento primitivo é necessária a presença da mãe.

Se aquilo que está sendo criado precisa ser realizado concretamente, alguém tem que estar lá. Se ninguém estiver lá para fazer isso, então, num extremo a criança é autista – criativa no espaço – e tediosamente submissa em seus relacionamentos (esquizofrenia infantil). (Winnicott, 2005a, p.34)

Dessa forma, é papel do cuidador permitir a criança acreditar no caráter mágico e misterioso do mundo. Talvez ainda mais do que isso: é permitir à criança que confie nesse novo mundo que se apresenta a ela. Confiar em sua criatividade e espontaneidade não significa estar subjugada por esses aspectos. A submissão ao mistério e à sua criação, diz respeito a um livre submeter-se ao caráter estranho e paradoxal da própria condição humana.

É um esforço que o adulto deve fazer para reconhecer que no modo de ser da criança – em seu fazer ou no ‘deixar-se levar’ – estão se sedimentando valiosos processos no sentido de tornar a criança uma pessoa.

Nesse sentido, Bettelheim (2007) alerta:

Se uma criança ouve apenas histórias “fiéis à realidade” (o que significa: falsas para partes importantes de sua realidade interior), pode concluir então que sua realidade interior é inaceitável para seus pais. Muitas crianças alheiam-se assim de sua vida interior, e isso as empobrece. (p.94)

As crianças entendem exatamente em que ponto a história de fadas é importante para elas mais facilmente que os adultos. Os contos maravilhosos contêm o aspecto mágico (constituído na vida infantil, mas fundamental ao homem) e estão intrinsecamente relacionados a criatividade primária e ao sentimento de existir no mundo. Resgatam a confiança (salientada por Winnicott), o assombro (salientado por Chesterton) e a tradição (salientada por Benjamin).

Tanto a experiência com as histórias (de ouvir, ler ou criar), como o brincar funcionam de forma a construir novas possibilidades para a criança, e compartilham um ambiente de segurança e confiança. A confiança no mundo provém dos primeiros relacionamentos da criança, que a partir disso pode criar; portanto, nesse momento primitivo, a confiança deve ser construída conjuntamente. “A criança precisa sentir que o casal parental pode tolerar, e gostar de sua curiosidade sem precisar rejeitá-la ou reagir a ela como uma intrusão” (Parsons, 2001, p.97).

Não é porque os contos de fadas não correspondem ao que se observa no mundo real que deixam de ser interessantes à criança; ao ouvir uma história maravilhosa – tanto quanto ao brincar – a criança transita entre as palavras ditas e as imagens e idéias que se constituem a partir delas, entrega-se à história pela verossimilhança das experiências narradas ali e não pela veracidade dos fatos contados.

Como a menina sabe que sua boneca não é um bebê, embora a chame de “filha” e a trate como tal, também o menino pequeno sabe que sua espada não é real, embora a maneje com o mesmo cuidado que a uma arma.

“Dizem que um homem ficaria louco se não pudesse sonhar à noite. Do mesmo modo, se não é permitido a uma criança entrar no imaginário, ela nunca se verá frente a frente com o real” (Auster, 2008, p.172)²⁹. Os sonhos apresentam ao homem situações tão irreais e improváveis quanto as dos contos, mas tais situações não têm seu valor de experiência diminuído em função disso; os sonhos, quase ao contrário, são repletos de sentidos e sua grandeza simbólica é uma de suas principais características.

2.5. As histórias e os fenômenos transicionais

O mundo para o qual se evade, por meio da palavra do conto, é um mundo fantástico, de maravilhas e imprevistos que sutilmente nos remete ao nosso próprio ser, com tudo que isso possa significar. (Matos, 2005)

Para retomar o tema da tradição a fim de pensarmos as histórias, tomaremos como norteador o pensamento de Winnicott. Em seu artigo intitulado “A localização da experiência cultural”, Winnicott (1971) afirma que a experiência cultural não havia sido suficientemente abordada pelo pensamento psicanalítico. Dessa forma, escreve:

Empreguei o termo ‘experiência cultural’ como uma ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra ‘cultura’. A ênfase, na verdade, recai na *experiência*. Utilizando a palavra ‘cultura’, estou pensando na *tradição herdada*. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir. (Winnicott, 1971, p.138 – nossos grifos)

²⁹ As palavras *real* e *imaginário* não estão empregadas no sentido psicanalítico dos termos.

Por ora vamos nos deter no tema dos fenômenos transicionais. Vemos que, para o autor, a vida cultural que compartilhamos se situa na mesma área que reivindicou anos antes, que é “a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (1971, p.15), ou seja, a área transicional.

A idéia de transicionalidade é nuclear no pensamento winnicottiano. No intuito de entendermos melhor como isso se dá para a criança e vem a se tornar toda sua vida cultural e de experimentação, é importante recordar que o autor postula o desenvolvimento infantil a partir da qualidade relacional do bebê, ou seja, a partir das relações que o bebê vai tecendo com o ambiente.

A transicionalidade surge como parte do caminho que o bebê percorre na direção de se tornar uma pessoa, com o sentimento de estar vivo e de si mesmo; os fenômenos transicionais ocupam o espaço que se abre entre *eu* e *não-eu*, em outras palavras, acontece entre o bebê e o ambiente, entendido primariamente como a mãe. Winnicott designou essa área como *espaço potencial*.³⁰

A partir daí, toda uma gama de atividades e experiências passa a se dar (potencialmente) com o bebê, como, por exemplo, sua primeira posse não-eu, que Winnicott chamou de objeto transicional. Os objetos transicionais são ao mesmo tempo parte da criança e parte do mundo, estão ‘entre’ esses dois pólos; isso significa dizer que o objeto é concebido nessa área intermediária de experiência e, portanto, não está sob controle onipotente – como o objeto interno –, nem está fora de controle – como o objeto externo (Winnicott, 1971, p. 24).

Entendemos que é importante abordar a questão do objeto transicional para enfatizar aquilo que Winnicott destaca como tendo maior importância nesse tema. O autor faz questão de indicar a diferença entre o objeto

³⁰ De acordo com Winnicott (1971), “a fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um espaço potencial entre o bebê e a mãe” (p.63).

transicional e objeto interno³¹, enfatizando a realidade concreta no mundo do objeto transicional e distanciando-se daquilo que ele representa porque, para Winnicott, o tipo de experiência que o objeto transicional proporciona é o que há de mais essencial para o bebê. Winnicott admite que o objeto transicional possivelmente represente alguma coisa, mas, mais do que isso, a primeira possessão do bebê indica um enorme ganho rumo à maturação e à integração da personalidade, do si mesmo.

Assim, “não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (Winnicott, 1971, p. 30), e dessa forma, a criança começa a esboçar uma autonomia mínima no mundo, uma liberdade de trânsito entre suas vivências externas e internas.

Segundo Maduenho (2010) “a transicionalidade é um espaço, uma morada, mas é também um fenômeno temporal de liberdade: liberdade de trânsito e liberdade objetual com relação à dependência da concretude do objeto e do agora” (p.119-20). Mais tarde, o objeto transicional enquanto função, ou seja, enquanto possibilidade de câmbio, se dissemina no mundo, formatando a área da experiência: a área do brincar, que, por sua vez, capacita o bebê a criar o mundo.

Nesse sentido, as histórias veiculam experiências que não são de um homem em particular, e sim, potencialmente, de todos os homens; uma vez que são fenômenos transicionais. Tomemos o trecho de Huxley (2009) como exemplo:

As palavras estranhas redemoinharam em seu espírito, reboando como um trovão que falasse; como os tambores das danças de verão, se pudessem expressar-se em palavras; como os homens cantando a Canção do Trigo, bela, bela de fazer chorar; como o velho Mitsima pronunciando fórmulas mágicas sobre suas penas, seus bastões esculpidos e seus pedaços de

³¹ Refere-se ao objeto interno kleiniano. Para Klein o objeto interno é um objeto mental, presente desde sempre e, portanto, a partir do nascimento o bebê pode estabelecer relações objetais primitivas. (Morgenstern, Ferreira e Ferreira *in* Gueller e Souza (org.), 2008, p.104)

pedra e de ossos (...) – mas ainda melhores do que as formas mágicas de Mitsima, porque possuíam mais sentido; porque era a ele que se dirigiam; porque falavam, de modo maravilhoso e apenas em parte compreensível, em fórmulas terríveis e esplêndidas (...). (Aldous Huxley, 2009, p.206)

O trecho acima descreve a experiência de um personagem da obra “Admirável mundo novo” que, embora letrado, nunca havia tido contato com a literatura e que, pela primeira vez, se depara com um texto de Shakespeare. Poderíamos, num primeiro momento, nos espantar ao considerar a possibilidade da existência de alguma correspondência entre a obra de um dramaturgo do século XVII e a vivência de um homem numa sociedade futurística.³² No entanto, as palavras do texto de Shakespeare alcançam um sentido maior do que tudo que este homem havia visto e vivido até aquele momento; é como se as próprias palavras se dirigissem a ele, descrevendo de uma forma mágica e intensa (em seu sentido não absolutamente compreensível) vivências que, em alguma medida, se passavam com ele. As palavras continham uma parcela da sua própria vida e de suas experiências. Por isso podemos pensar que há algo de inesgotável naquilo que a experiência literária proporciona. Borges (2007) escreve:

A literatura não é esgotável, pela suficiente e simples razão de que um só livro não o é. O livro não é um ente incomunicado: é uma relação, é um eixo de inumeráveis relações. Uma literatura difere de outra, ulterior ou anterior, menos pelo texto que pela maneira de ser lida (...). (p.133-4 – tradução livre)

No caso da criança, a história de fadas também não se refere a história de uma única pessoa/criança, é, potencialmente, de todas. Tomando o conto ‘Cinderela’ como exemplo, este narra as desventuras de uma jovem órfã aos (des)cuidados da madrasta e de duas irmãs invejosas, mas naturalmente, pode dizer respeito a qualquer criança que se sinta rivalizada pelos irmãos e injustiçada pelos pais, entendendo que “irmãos” e “pais” podem ser quaisquer outras pessoas.

³² O personagem em questão é *Selvagem*, de “Admirável mundo novo” – obra que descreve uma sociedade num futuro remoto (ano 3000), na qual a literatura, o cinema e as artes em geral eram, em grande parte, proibidas à população.

Dessa forma, a história ocupa o lugar entre a vivência do mundo externo, do ambiente (pais, irmãos vivendo suas próprias vidas e em relação com a criança) e a vivência do mundo interno (as fantasias, medos e desejos da criança em relação aos mesmos pais e irmãos). O psicanalista argentino Ricardo Rodulfo (2009) destaca o papel da transicionalidade na constituição do mundo simbólico. Para o autor, o objeto transicional “não tem valor simbólico, não substitui o objeto faltante ou perdido” (2009, p.47 – tradução livre), mas, primordialmente, capacita a criança a simbolizar.

A criança precisa de um período de tempo nos quais experiências estáveis nos relacionamentos podem ser utilizadas para o desenvolvimento da área intermediária, na qual fenômenos transicionais ou lúdicos possam se estabelecer para a criança específica, de modo que, desse momento em diante, a criança pode desfrutar tudo o que deriva do uso do símbolo, pois o símbolo da união proporciona um alcance mais amplo à experiência humana do que a própria união. (Winnicott, 2005a, p. 130)

Nesse ponto, porém, nos deparamos com uma pergunta que, de alguma forma, permeia muitas considerações levantadas até o momento: por que o sonho, a fantasia, a brincadeira e as histórias estão mais intimamente ligados à natureza humana do que a realidade concreta?

Para tentar esclarecer esse ponto, tomemos como exemplo uma passagem de Saint-Exupéry. Ao se reconhecer sofredor de um amor não correspondido, ele escreve à jovem amada: “Os contos de fadas são assim. Uma manhã a gente acorda e diz: ‘era só um conto de fadas...’ E a gente sorri de si mesma. Mas no fundo, não estamos sorrindo. Sabemos muito bem que os contos de fadas são a única verdade da vida” (2009, p. 21).

Pode parecer que uma história amorosa seja muito semelhante a um conto de fadas, no sentido em que se almeja sentimentos similares aos descritos nos contos, e também a possibilidade de habitar um mundo mágico, com um final feliz, que, na realidade, não pode ser garantido; é por isso que Saint-Exupéry diz que poderíamos sorrir pensando, “aquilo que se passou era só um conto de fadas...”, em outras palavras, “era apenas um sonho”. No entanto, ao afirmar que os contos de fadas são a única verdade da vida, ele

aponta para um aspecto fundamental do existir do humano: o homem habita o espaço dos contos, o homem existe em seus sonhos, e é necessário que seja assim. Por isso Winnicott (2005a) coloca que “essa área (transicional) não aparece apenas como atividade lúdica ou senso de humor; aparece também na forma de toda a cultura acumulada nos últimos cinco ou dez mil anos” (p.20), pois o homem habita a morada da cultura.

No texto já citado, *Escritores criativos e devaneios*, de 1908, Freud faz clara distinção entre o fantasiar e o mundo da fantasia. O brincar infantil e a criatividade do escritor fariam uso do mundo da fantasia, uma espécie de recurso que, embora seja em parte fantasia, mantém nitidamente a separação entre esses processos e a realidade³³. Na teoria proposta por Freud há um entendimento de que a capacidade de fantasiar é importante enquanto parte do desenvolvimento humano, pois assim como os sonhos, o fantasiar tem uma determinação inconsciente, expressa um desejo³⁴.

Posteriormente, tal capacidade é substituída pela capacidade de pensar, pelo pensamento; no entanto, Freud afirma que o fantasiar nunca é absolutamente abandonado, que não apenas é possível resgatar a experiência do fantasiar – como faz o poeta – como também é um processo observado em “pessoas saudáveis” (ibidem, p.152). Porém, quanto mais o indivíduo se detém na fantasia, mais se aproxima de aspectos que podemos chamar de patológicos, do ponto de vista do aparelho psíquico; se o fantasiar diz respeito à realização de desejos inconscientes, pode, dessa forma, funcionar como um mecanismo de negação da realidade. A aceitação da realidade (enquanto princípio de realidade) implicaria um movimento mais próximo a um desenvolvimento saudável, no qual o indivíduo renuncia seus desejos onipotentes em nome de algo maior: o ingresso no jogo social. Tendo isso posto, fica mais claro perceber (de forma bastante sucinta) que para Freud a realidade existe, e o jogo que a criança trava com essa realidade pronta é que vai apontar um caminho a percorrer rumo à neurose ou à saúde.

³³ “O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (Freud, 1908, p.150).

³⁴ “Toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (ibidem., p.158)

Do ponto de vista de Winnicott, por sua vez, a realidade não existe, e será criada pelo próprio bebê. O espaço no qual o homem vive seu mundo é o mesmo que os sonhos e as histórias ocupam: a área do brincar. Nessa perspectiva, tudo se dá na transicionalidade, num lugar *entre* o mundo interno e o mundo externo. Até mesmo uma experiência como a do devaneio, que parece tão pessoal e interna, tem aspectos que correspondem a elementos de um mundo compartilhado. Ao longo desse capítulo, vimos que o mesmo se dá com as histórias. Com efeito, “as simples fórmulas introdutórias ‘era uma vez’, ‘há muito tempo’, ‘eu vou contar a vocês que’, ‘conta-se’ e tantas outras que abrem os contos, já são suficientes para nos transportar para esse lugar fora, esse espaço potencial de criação” (Matos, 2005, p.20)

O lugar do acontecer humano é o lugar intermediário no qual os fenômenos transicionais se dão – a criança contamina o mundo e é, ao mesmo tempo, contaminada pelo mundo. Uma das possibilidades de adoecimento psíquico, então, se dá quando a experiência transicional não se constitui de forma satisfatória e o indivíduo opera psiquicamente num dos dois extremos entre os quais a transicionalidade se interpõe.

Assim, vemos como a história oral ou narrada, então, diz respeito à natureza humana de forma mais significativa do que a realidade factual do mundo. Com efeito, especificaremos como todos os elementos abordados ao longo desse capítulo tornam as histórias, enquanto fenômenos transicionais, em sua especificidade algo tão importante.

Uma vez que afirmamos que a existência acontece *na* transicionalidade, defendemos a perspectiva de que algumas experiências expressam mais nitidamente esse aspecto de câmbio e de tradição herdada do que outras. Retomando Winnicott (1971), ao buscarmos o lugar da experiência cultural, “a ênfase, na verdade, recai na *experiência*. Utilizando a palavra ‘cultura’, estou pensando na *tradição herdada*” (1971, p.138 – nossos grifos); esse caráter de troca que tem sua base na tradição é o que temos como característica mais elementar das histórias, considerando que cada história “é a mensagem de ontem, destinada ao amanhã, transmitida no hoje” (Hampâté Bâ, 1994, p.14 – tradução livre).

A ressonância que uma história encontra em cada leitor-ouvinte é, provavelmente, algo que nunca possamos alcançar. Da mesma forma que há um mundo novo criado por cada bebê, nos arriscamos a dizer que talvez haja uma nova história construída por cada leitor-ouvinte.

CAPÍTULO 3

*Meu Deus,
me dá cinco anos.
Me dá um pé de fedegoso com formiga preta,
me dá um Natal e sua véspera,
o ressoar das pessoas no quartinho.
Me dá a negrinha Fia pra eu brincar,
me dá uma noite pra eu dormir com a minha
mãe.
Me dá minha mãe, alegria sã e medo
remediável,
me dá a mão, me cura de ser grande,
ó meu Deus, meu pai,
meu pai.*

Adélia Prado
(1991, p. 14)

SOBRE A INFÂNCIA: A CAPACIDADE DE BRINCAR E O ADOECIMENTO PSÍQUICO

Neste capítulo abordaremos o desenvolvimento infantil da perspectiva emocional, constatando que se o desenvolvimento for bem sucedido a criança pode brincar. A importância do brincar está no inter-jogo que essa atividade permite entre a realidade interna e a realidade externa. Veremos como essa capacidade pode não ser alcançada caso a criança, muito precocemente venha a desenvolver defesas psicóticas em função de angústias impensáveis ou caso seja seduzida a sobreviver sem desenvolver-se enquanto pessoa. O adoecimento psíquico grave na infância pode impedir a criança de lançar mão de elementos básicos do desenvolvimento humano.

3.1. Desenvolvimento Infantil

Como alguém chega a sentir-se vivo, a ser vivente? Há uma história, um desenvolvimento desta *sensação* (...)? (Rodolfo, 2009)

Uma das citações mais famosas de Winnicott é a de que “brincar é o natural” (1971), ou seja, a criança brinca. Esse fenômeno da natureza infantil – e humana – é reconhecido e afirmado por diversos autores como Klein, Bowlby, Anna Freud e seus precursores. O reconhecimento de que a criança é um ser brincante corresponde a uma tendência inata do desenvolvimento que se desencadeia na capacidade de brincar. No entanto, um longo caminho deve ser percorrido (em termos físicos e emocionais) para que o desenvolvimento da capacidade de brincar seja alcançado. De acordo com Winnicott (2005b, p.5):

No universo psicológico, há uma tendência ao desenvolvimento que é inata e que corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções. Assim como o bebê geralmente senta por volta dos cinco ou seis meses e dá

os primeiros passos na época de seu primeiro aniversário, quando talvez já tenha aprendido duas ou três palavras, assim também há um processo evolutivo no desenvolvimento emocional.

Dessa maneira, seguindo Winnicott, o desenvolvimento humano se dá a partir de algumas tarefas básicas das quais o bebê deve se ocupar. No início da vida, a criança vive a dependência absoluta, e neste período ela não existe do seu próprio ponto de vista e depende absolutamente do seu meio para sobreviver. Porém, o bebê não experimenta a dependência enquanto tal, pois sua vivência inicial é fundida com o ambiente³⁵. E mesmo nesse estágio a criança já se ocupa de tarefas do existir humano, ou pelo menos, tarefas que apontam esse caminho.

Enquanto pediatra, Winnicott acompanhou de perto mães com bebês recém-nascidos, e observou que as mães sofrem uma transformação no período da dependência absoluta do bebê: se por um lado o bebê vive a dependência como uma experiência de fusão com o ambiente, por outro, a mãe vive uma espécie de identificação intensa com toda e qualquer necessidade do bebê, e isso garante o cuidado e sobrevivência do mesmo. Winnicott (2000) designou esse movimento de *preocupação materna primária*, uma espécie de “loucura saudável” da mãe, pois a devoção a seu bebê permite que ela se adapte o máximo possível às necessidades da pequena criança dando provisão para que tais necessidades sejam satisfeitas.

Segundo o autor, o bebê tem uma tendência inata de *continuar a ser* desde a vida intra-uterina³⁶. A *continuidade de ser* é a primeira tarefa do bebê.

Aos poucos (a mãe) vai introduzindo o mundo externo (...). ela protege o bebê de sustos e coincidências (por exemplo uma porta que bate quando o bebê pega o seio), tentando manter a situação física e emocional suficientemente simples para que o bebê consiga entender e ainda assim rica o bastante para atender às suas crescentes capacidades. Ela fornece

³⁵ Mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, lembramos ao leitor que “o ambiente que mãe fornece é primordialmente ela mesma, a sua pessoa, a sua natureza, as suas características distintas”, nas palavras de Winnicott (1999, p.143).

³⁶ O nascimento, de acordo com Winnicott, (1949, p.264), “trata-se de uma fase temporária de reação, (...) um exemplo importante de interferência no ‘continuar a ser’ pessoal” que o bebê já vinha experimentando.

continuidade. Por acreditar que o bebê é um ser humano por direito próprio, ela não apressa o seu desenvolvimento, e assim capacita o bebê a apropriar-se do tempo, a ter o sentimento de um existir interno e pessoal. (Winnicott, 2000, p. 237-8)

A experiência de ser continuamente, com o passar do tempo, permite o desenvolvimento do si mesmo devido à integração das experiências do bebê em sua personalidade, ou seja, ele se torna uma pessoa.

Assim, auxiliada pela mãe-ambiente que, supostamente está conectada às necessidades da própria criança, pronta a sustentar suas novas experiências, a criança põe em marcha sua criatividade primária, bem como a separação entre mundo interno (pessoal) e mundo externo, possibilitando o surgimento da área potencial intermediária, desenvolve a transicionalidade e o sentimento de si mesma. Cabe ressaltar que esses processos não se dão de forma linear, ocorrem geralmente simultaneamente e tem intrínseca relação entre si.

Mas um ponto deve ser destacado a partir dessas colocações. Como vimos, o ambiente está *supostamente* devotado ao bebê e, assim, o sucesso do desenvolvimento da criança está intimamente atrelado ao sucesso ambiental, já que o ambiente sustenta a *continuidade de ser* do bebê. Devemos considerar, no entanto, que nem sempre isso se dá de forma bem sucedida e, portanto, cabe determo-nos no que Winnicott (2000) designou de falha ambiental. Rodolfo (2009) aponta que a falha ambiental ilustra um dos paradoxos do pensamento winnicottiano, pois “a mãe saberá adiantar-se, antecipar-se, para apresentar ao filho o que ele há de criar, assim como em outro momento lhe será solicitado saber falhar” (p. 48 – tradução livre). Para fornecer um ambiente facilitador ao desenvolvimento do bebê, a *mãe suficientemente boa* deve poder falhar de acordo com a capacidade do bebê de suportar essas falhas.

O fornecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primitiva capacita o bebê a começar a existir, a ter experiências, a constituir um ego pessoal, a dominar os instintos e a defrontar-se com todas as dificuldades inerentes da vida. (...) Por outro lado, sem a propiciação de um

ambiente inicial suficientemente bom, esse eu (...) nunca se desenvolve. (Winnicott, 2000, p.404)

A falha ambiental no momento primitivo da existência da criança não é vivida como falha ambiental, é vivida como uma ameaça à existência do eu³⁷ (Winnicott, 2000, 403), pois as necessidades do bebê são absolutas. Dessa forma, a falha ambiental levaria o bebê a reagir a ela de maneira muito primitiva, pois ele não está ainda adaptado para suportá-la. A reação do bebê à falha do ambiente é o interrompimento da sua *continuidade de ser*, devido a ansiedade experimentada por ele diante dela. Isso paralisa a criança no desenvolvimento do seu eu. Por isso Winnicott (1971) é categórico ao defender a importância decisiva da maternagem (enquanto ambiente) para a posterior saúde mental do indivíduo.

Tanto Freud quanto Klein evitaram (...) a implicação plena da dependência e, portanto, do fator ambiental. Se a dependência realmente significa dependência, então a história de um bebê individualmente não pode ser escrita em termos do bebê. Tem de ser escrita também em termos de provisão ambiental que atende a dependência ou nisso falha. (Winnicott, 1971, p.102)

Podemos entender falha ambiental como a desconexão do ambiente em relação às necessidades do bebê. Isso acarretaria num tipo de cuidado experimentado como intrusivo e ameaçador pelo bebê (que ainda vive fundido com esse meio intrusivo) e, portanto, se paralisaria na tarefa de ser, aniquilando o surgimento de uma noção de unidade, da experiência de ser si mesmo. Um poema de Sylvia Plath, chamado *Criança*, talvez nos ajude a elucidar esse ponto:

Seu olho claro é uma coisa absolutamente linda.
Gostaria de enchê-lo de patos e cores,
O zoológico da novidade,
Nomes em que você pensa –
Campânula-de-abril, Cachimbo de índio,
Pequeno

³⁷ Posteriormente, a criança, já podendo estabelecer uma separação mínima entre o mundo interno e externo, será capaz de gradativamente ir suportando a falha ambiental, justamente por vivê-la como algo separado de si mesma.

Caule sem espinhos,
Lago no qual as imagens
Deveriam ser clássicas e imensas
Não esse nervoso
Torcer de mãos, esse teto
Escuro e sem estrela.³⁸
(Plath, 2007, p.81 – tradução livre)

Uma leitura dos versos acima – uma dentre as possíveis – é da experiência de uma mãe que não consegue proporcionar à sua criança algo que abertamente sabe que deveria: patos, cores, novidades, imagens. Ao invés disso, descreve uma ansiedade que provavelmente permeia sua relação com esse bebê: o torcer de mãos na escuridão. Talvez os versos indiquem uma imensa dificuldade de devoção aos cuidados e necessidades de um bebê por parte de uma mãe.

Por outro lado, o papel ambiental que a mãe e o pai desempenham depende também das experiências que lhes foram proporcionadas em termos de cuidados e confiança. De acordo com Winnicott (1999, p.151), a possibilidade de exercer a *preocupação materna primária* depende de alguns fatores e, dentre eles, é necessário que haja um resgate dessas vivências infantis dos próprios pais para que haja um direcionamento deles às necessidades absolutas da criança. E, como sabemos, as experiências individuais em termos de cuidados e segurança são muito distintas.

Com efeito, destacaremos um fator específico da tese apresentada por Winnicott: o eu pode não se desenvolver. Rodolfo (2009) enfatiza que, para sentir-se vivo, “não basta de modo algum ‘estar vivo’ no sentido biológico do termo” (p.26 – tradução livre); e ressalta ainda que as contribuições teóricas de Winnicott “são frutos da experiência extrema de entrar em contato com estados psíquicos de não vida em pessoas formalmente vivas” (Rodolfo, 2009, p. 26). Lembremo-nos também de que muitos bebês são seduzidos a sobreviver, mesmo que inabilitados a sentirem-se viventes.

³⁸ Your clear eye is the one absolutely beautiful thing./ I want to fill it with color and ducks./ The zoo of new/ Whose names you meditate –/ April snowdrop, Indian pipe,/ Little/ Stalk without wrinkle,/ Pool in which images/ Should be grand and classical/ Not this troublous/ Wringing of hands, this dark/ Ceiling without a star.

Quando existe em alto grau a tendência à cisão nessa fase inicial, o indivíduo corre o risco de ser seduzido para uma vida falsa, e os instintos tornam-se nesse caso aliados do ambiente sedutor. (...) Uma sedução bem sucedida desse tipo pode produzir um eu falso que parece satisfazer o observador incauto. (...) O falso eu, desenvolvido com base na submissão, não pode candidatar-se à independência da maturidade, salvo, quem sabe, a uma pseudomaturidade num ambiente psicótico. (Winnicott, 2000, p. 311-12)

A perspectiva desenvolvimentista proposta por Winnicott considera a desintegração fundamental, já que no início somos desintegrados – fundidos com o ambiente – e o eu se desenvolve a partir e em relação com a integração psíquica pessoal; por isso, considerando as condições ambientais e pessoais, o eu pode não se desenvolver plenamente. Então podemos nos concentrar nas muitas formas de não ser em vida.

3.2. O brincar

No mesmo prato
O menino, o cachorro e o gato.
Come a infância do mundo.
(Adélia Prado, 1991)

Embora o brincar seja uma capacidade alcançada com o desenvolvimento da personalidade, pode ser observado nos momentos mais precoces da vida do bebê. A descrição que Freud fez do jogo do carretel (*fort-da*) realizado por uma criança pequena motivou Winnicott a observar com muita atenção a brincadeira e os jogos constituintes dos bebês (Winnicott, 2000). Ao descrever algumas experiências com bebês em uma situação padronizada (jogo da espátula) Winnicott (2000) constata a presença do brincar primitivo nos bebês, nos quais ele observa indícios da constituição de um mundo interno “e essa experiência é enriquecida pelas experiências instintivas” (2000, p.122).

Como vimos, Winnicott designou uma área da experiência chamada de espaço potencial com o intuito de postular o *lugar* do brincar. Assim, o brincar acontece nesse *entre* mundos, mas não é diferente desses mundos pelos quais

transita: é parte desses dois extremos e possibilita a comunicação entre eles. Mais do que isso, o brincar articula a rede de todas as funções e tarefas pelas quais passamos para o desenvolvimento do sentimento de si mesmo, dito de outra forma, “o brincar é o modo essencial de se estabelecer contato com as realidades interna e externa, de explorá-las e de aprender sobre si mesmo e sobre o mundo” (Souza, 2008, p.131).

Huizinga (2007), da mesma forma, descreve um determinado espaço o qual o jogo/ brincar ocupa; um espaço que “não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’”. Pelo contrário, trata-se da evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (p.11). Isso pode indicar que, intuitivamente, Huizinga faz alusão a essa área potencial uma vez que, para o autor, o jogo e o brincar se dão num “intervalo do cotidiano”, ou seja, nesse espaço *entre* a vida corrente e a vida real. Para o autor, na brincadeira, a criança entra num outro mundo e pode se ‘perder’ no brincar, mas não chega a confundir a vida imaginativa com a vida real:

A criança representa (no brincar) alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que chega realmente a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido mais original do termo. (p.17)

Destacamos o uso do termo “finge”, empregado por Huizinga. Isso por que, se o brincar se dá numa área intermediária de experiência, entre o mundo interno pessoal e o mundo compartilhado externo, fazendo a articulação dessas duas vivências, o brincar é real e imaginário ao mesmo tempo. Nesse sentido, não se trata de fingir no sentido de falsear a realidade, mas, como o próprio Huizinga acrescenta, diz respeito à “realização de uma aparência” que contribui para a experiência pessoal da criança.

Benjamin descreve, em alguns textos, a experiência da criança que brinca. De acordo com ele, há, nessa experiência, uma transformação na criança.

Atrás de cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põe de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é a porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. (Benjamin, 2002, p.107-8)

A criança converte-se e transforma-se na medida em que adentra a área do brincar. Sua conversão em fantasma, em ídolo e em porta, ilustra a plasticidade e a seriedade que entra em jogo nessa experiência que é a brincadeira. Vemos aqui que não há uma encenação na atividade lúdica infantil, já que para Benjamin, a criança atrás da porta é, ela mesma, a própria porta. Ou seja, ele aponta para esse caráter mais profundo da capacidade de brincar: uma real transformação não desconectada das outras experiências, internas e externas. Esse paradoxo – de ser e não ser, ao mesmo tempo – não pode ser contestado, de acordo com Winnicott (1971, p. 29).

No texto *A história cultural do brinquedo*, Benjamin enfatiza, mais uma vez, sua visão acerca do brincar e sua posição em relação aos objetos voltados para esse fim: os brinquedos. Para Benjamin (2002):

Hoje³⁹ talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico, que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (p.93)

Ou seja, a ação da criança que brinca molda sua relação com os objetos do mundo, e não são os objetos que moldam ou determinam seu brincar criativo. Santa Roza (1993) descreve que tal tendência infantil é observada nos

³⁹ Refere-se ao ano de 1928.

atendimentos clínicos que realizou; segundo sua experiência, “não importa se o consultório é desprovido de brinquedos, pois aos olhos da criança tudo é brinquedo: uma cadeira, um telefone, algumas folhas de papel, almofadas, pequenos objetos decorativos” (1993, p. 16). Assim, concordamos com Winnicott (1971) no sentido de que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (p. 80).

3.3. A intimidade e a invenção de mundos

Tudo que não invento é falso.
(Manuel de Barros, 2003)

Retomando alguns pontos do capítulo anterior, vimos que a experiência infantil primitiva de construir o mundo a partir da ilusão se desdobra na vida criativa pessoal. Além disso, diz respeito a intimidade com que cada pessoa poderá experimentar o contato com o mundo.

Pedimos licença ao leitor para citar um trecho longo do poema de Jorge de Lima chamado “O mundo do menino impossível”.

O menino impossível/ que destruiu/
os brinquedos perfeitos
que os vovós lhe deram:/ o urso de Nürenberg,
o velho barbado juagoeslavo,/ as poupées de Paris
aux/ cheveux crêpes,
o carrinho português/ feito de folha-de-flandres,
(...).

O menino impossível/ que destruiu até
os soldados de chumbo de Moscou
e furou os olhos de um Papá Noel, brinca com
sabugos de milho,
caixas vazias, tacos de pau,
pedrinhas brancas do rio...

“Faz de conta que os sabugos/ são bois...”/ “Faz
de conta...”/ “Faz de conta...”
E os sabugos de milho/ muge como bois de

verdade...

e os tacos que deveriam ser/ soldadinhos de
chumbo são
cangaceiros de chapéus de couro...
E as pedrinhas balem!
Coitadinhas das ovelhas mansas
longe das mães/ presas nos currais de papelão!

É boquinha da noite
no mundo que o menino impossível
povoou sozinho!

(...) O menino pousa a testa
e sonha dentro da noite quieta
da lâmpada apagada/ com o mundo maravilhoso
que ele tirou do nada... (Lima, 2001, p. 27-29)

E como é que os sabugos de milho, as caixas vazias, os tacos de pau e as pedrinhas brancas do rio guardam possibilidades e segredos que não se pode alcançar fora da brincadeira? A criança se ocupa de sonhar com esse mundo “tirado do nada”; ela se ocupa da exploração dessa infinidade de “faz-de-conta” que compõe esse universo inventado, fazendo com que esse universo seja mais verdadeiro do que qualquer outra coisa. O menino do poema de Jorge de Lima joga fora todos os brinquedos já inventados porque os objetos criados inibem a sua própria criação, da mesma maneira que as imagens criadas inibem a imaginação. “Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (Benjamin, 2002, p. 93).

Não se trata, naturalmente, de defender a *desimportância*⁴⁰ dos brinquedos, mas sim de enfatizar que não são eles o ponto de partida de uma brincadeira, ou seja, não é o objeto que determina o brincar. A atitude do jogador, a disposição da criança que se ocupa do seu viver criativo é que transforma os brinquedos: “os objetos e o mundo são transformados funcionalmente, em seqüência a metamorfose do jogador: um pedaço de

⁴⁰ Com a licença poética de Manoel de Barros: “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes./ Prezo insetos mais que aviões./ (...) Tenho abundância de ser feliz por isso.” (2009)

madeira só é convertido em espingarda por que a criança já se transformou num soldado” (Santa Roza, 1993, p. 36). Portanto, o mais importante é a relação que se estabelece numa brincadeira, aquilo que é veiculado em termos de experiência.

Essa tendência é ilustrada na experiência do menino impossível. Não interessa ao menino impossível os presentes e lindos objetos engenhosamente fabricados nos outros cantos do mundo. Seu próprio mundo já compõe uma série infindável de cantos e possibilidades. Quantas vidas se escondem num sabugo de milho? Basta acrescentar um “faz-de-conta” que um universo novo se materializa; “faz-de-conta que os sabugos são bois, cavalos, aves”, e assim, “os sabugos de milho/ mitem como bois de verdade” (Lima, 2001, p.28)...

Para que o brincar ocorra é preciso que haja, mais uma vez, um mundo por criar. E o poema de Jorge de Lima revela essa natureza que pulsa tão forte nas crianças: a capacidade de povoar mundos, novos mundos, a partir dos mais variados elementos da natureza e da imaginação.

A criança, da mesma forma que o menino impossível, enxerga a vida que quer ser encontrada naquilo que se lhe apresenta. Os soldados mais belos não são os trazidos de Moscou, mas aqueles criados de tacos de pau, que desde há muito povoam seu mundo inventado, isto é, aqueles soldados que o menino conhece e com os quais se relaciona com intimidade. O faz-de-conta é, na verdade, o elemento mais verdadeiro do mundo infantil, pois é o que melhor se comunica e alimenta a sua experiência emocional.

Também Benjamin (2002) compreende e descreve a devoção da criança à construção de seu mundo e a importância dada a objetos *desimportantes*:

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. (p.104)

Consideramos que se a realidade não é criada pela ilusão e criatividade do bebê o mundo habitado se constitui como a presença de um estranho: nada lhe é familiar. E, nesse contexto, dificilmente a criança (e o adulto)

experimentará uma vivência de intimidade com o ambiente e nem a possibilidade de habitar um mundo inventado.

É nesse sentido que afirmamos a importância do bebê, mais tarde, quando criança, estender a experiência de constituição da realidade na povoação de um mundo imaginário e na sua brincadeira. Ao experimentar sua capacidade de criar e imaginar como algo familiar, a criança pode desdobrar a experiência criativa na construção de um sentimento de proximidade em relação ao ambiente que foi construído e imaginado.

O poeta Manoel de Barros também relata essa experiência nomeando-a, justamente, de intimidade. Acompanhemos um trecho do poema "Apanhador de desperdícios" (2003, s/p):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Quando o poeta diz que o quintal em que brincou é maior do que a cidade remete à experiência de ter podido inventar um mundo dentro daquele quintal – criar seu próprio mundo de coisas – e de ter podido experimentar ali, na intimidade, a grandeza do mundo que inventou. Há de ser pela intimidade, pela familiaridade extrema que se constituiu com aquele espaço, com aquela goiabeira, com aquele galinheiro, com todas aquelas coisas que os adultos chamam "inúteis", tais como as pedras, os arames, os insetos. O poeta se diz um caçador de achadouros da infância, que sai em busca daquelas vivências primeiras, cheias de uma verdade incontestável, repletas de intimidade. De acordo com Winnicott (2005a, p.20):

(...) havendo saúde não há separação, pois, na área do espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e portanto o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira, ou um dos últimos quartetos de Beethoven!

A intimidade com o mundo permite a prolongação da experiência infantil de inventar e povoar mundos. Uma relação de intimidade é uma relação com sentido, que ajuda a dar contorno às relações que ainda não são tão amplamente conhecidas. É nesse sentido que a citação de Manuel de Barros se faz mais plena: “tudo o que não invento é falso”.

3.4. A seriedade no brincar

É divertido observar uma criança brincando. As crianças vivem em seu mundinho próprio e o vêem como algo sério, dotado de muito sentido. Sorrimos para elas. (...) Como adultos há muito perdemos a chave que abre as portas da beleza desse mundo infantil. (Girzeone *in* Chesterton, 2009)

Ao adotar a perspectiva winnicottiana a respeito do brincar, devemos levar em conta que a capacidade de brincar exige a aquisição de algumas funções, inclusive uma experiência anterior no campo da ilusão: brincar é mergulhar e conseguir sair de uma espécie ilusão, daquilo que é e não é ao mesmo tempo.

Tomemos um trecho do livro “Mulherzinhas”:

Passava dias longos e calmos, mas não solitários nem ociosos, pois seu pequeno mundo era povoado de amigos imaginários (...). Havia seis bonecas para cuidar e vestir toda manhã, pois Beth ainda era criança e as amava muito. Todas eram destroços quando Beth as acolheu. Quando suas irmãs deixaram de lado aqueles ídolos, passaram para ela (...) e Beth cuidava delas com ternura ainda maior justamente por isso e montou um hospital para bonecas doentes. Nenhum alfinete jamais era espetado em seus órgãos de algodão, nenhuma palavra dura ou repreensiva lhes era dirigida, nenhum

descuido jamais entristecia o coração da mais repulsiva das bonecas, pois todas eram alimentadas e vestidas, ninadas e acariciadas com um afeto que nunca falhava. (Alcott, 1998, p.53)

Vemos, então, com que ternura uma menina pode se dedicar as suas bonecas e brinquedos. E embora a menina saiba que suas bonecas não são crianças enfermas, tem com elas o mesmo cuidado que sabe ser necessário a uma criança enferma. É essa possibilidade de embarcar – de forma séria – numa atividade que não é realmente séria (pois sabemos que as bonecas não estão doentes de fato), que a capacidade de brincar garante. É a possibilidade de, por exemplo, ser um leão, sabendo-se um menino.

Dissemos que brincar é poder entrar e sair de uma espécie de ilusão. Talvez devêssemos acrescentar que esse ir e vir é feito de forma séria. Um jogo só se configura verdadeiramente como tal quando o jogador é capaz de levá-lo a sério; basta ver a reação de outros jogadores diante de um “desmancha-prazeres” que insiste na máxima “mas é só uma brincadeira! Isso é apenas um jogo!”. Para Huizinga (2007) o “desmancha-prazeres” é o tipo de pessoa com a qual os outros jogadores são menos indulgentes:

O que se deve ao fato de este último (o “desmancha-prazeres”) abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da *ilusão* – palavra cheia de sentido que significa literalmente “em jogo” (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*). (Huizinga, 2007, p.14)

Em alguns momentos vemos que a criança brinca tão seriamente que chega a confundir a brincadeira com a vida corrente; “na brincadeira de bicho-papão, por exemplo, é comum que a criança pequena interrompa o jogo para perguntar se é de verdade ou de mentira, e só volte a brincar animadamente quando tranquilizada por um adulto em que confia” (Souza, 2008, p.131). A criança, quando tranquilizada pelo adulto, pode sustentar sossegadamente e com êxito o paradoxo da brincadeira ser ao mesmo tempo real e irreal, pois ao mesmo tempo em que a experiência de ser o bicho papão é uma vivência

verídica em termos afetivos, a criança não se transformou, de fato, num monstro e isso pode ser assegurado a ela.

Nada é mais frustrante para uma criança diante de uma história mágica e espetacular do que ouvir “isso não aconteceu de verdade, é faz-de-conta, apenas uma brincadeira”... Nessa situação, a criança tem de se haver com a contraposição daquilo que é inventado e da realidade factual, como se essas duas instâncias fossem absolutamente segregadas. A criança vê-se arrancada e privada da graça da ilusão.

Poderíamos ser tentados a considerar o mundo da criança como um mundo de faz-de-conta. Mas seria um erro. É faz-de-conta para nós, que descobrimos este outro mundo que não ousamos chamar de faz-de-conta. O mundo infantil, assim como o nosso mundo doentio para nós, nada tem de fantasia para a criança. (Girzone *in* Chesterton, 2009, p.9)

Freud (1908) reconhece com que seriedade a criança se entrega a essa atividade imaginativa. Ele nos diz: “seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério sua brincadeira e dispense na mesma muita emoção” (p.149), e acrescenta que “a antítese do brincar não é o que é sério” (p.149).

Também Huizinga (2007), afirma que um olhar mais atento e profundo à atividade do jogo e do brincar indica “que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável” (2007, p.8). Para o autor o jogo (e o brincar)⁴¹ é uma função vital que não se restringe, de forma alguma, a um âmbito biológico ou moral.

A seriedade do brincar diz respeito, então, ao engajamento. É preciso se submeter ao jogo para tomá-lo como jogo e o mesmo se dá com a brincadeira; fazemos uma coisa como se fosse outra, no entanto, o fazemos de forma séria. Por isso a capacidade de trânsito é fundamental. Enquanto função, a brincadeira articula experiências do campo do si mesmo; isto é, permite a comunicação, o trânsito dessas experiências.

⁴¹ Do inglês ‘to play’, que pode ser traduzido, entre outras possibilidades, tanto como jogar quanto como brincar.

Talvez um exemplo elucide melhor tal proposição:

Tom tirou o paletó e as calças, transformou o suspensório em cinto, afastou um graveto por trás de um tronco podre e apanhou um arco e uma flecha, uma espada de pau e uma corneta de lata. Andou na ponta dos pés, parou atento e berrou para os companheiros imaginários:

– Alto, meus valentes! Continuai escondidos até que eu dê o sinal.

No mesmo instante apareceu Joe Harper, tão estranhamente vestido e armado como ele. Tom bradou:

– Alto! Quem se atreve a penetrar a floresta de Sherwood sem a minha licença? (Twain, 1996, p. 44)

Vale ressaltar a sensibilidade de Mark Twain ao narrar cenas de crianças brincando. O autor poderia escrever que os meninos faziam de conta que eram heróis e andavam armados; porém, quando diz que Tom apanhou “um arco e uma flecha”, e que os meninos estavam “estranhamente vestidos e armados”, ele parece ser capaz de entender e captar a seriedade com a qual a criança se perde na sua brincadeira. Acompanhemos mais um trecho de Twain (1996, p.45):

Por sugestão de Tom os dois trocaram de papéis: Joe passou a ser Hobin Wood e Tom o xerife de Nottingham. Assim, Joe pôde matar o amigo. Nova troca de papéis, Robin foi traído e morreu. Antes de morrer, o bandoleiro declarou solenemente: “Onde esta flecha cair, aí enterrem o pobre Robin Wood”. Soltou a flecha e caiu de costas. Desgraçadamente caiu em cima de uma moita de urtigas, sendo obrigado a pular com rapidez excessiva para um cadáver.

Sabemos muito bem o quão restrito é o repertório de movimentos de um cadáver, mas, a criança-cadáver se vê obrigada a desprezar esse conhecimento em função de um dado de realidade externa importante: a moita de urtigas. Notem mais uma vez como o autor coloca o personagem da brincadeira como o protagonista da cena infantil, pois sabe que para o garoto Robin Wood, ele de fato foi traído e morto. Desmascarar a brincadeira tomando-a como um faz-de-conta desconectado da experiência emocional da criança é o mesmo que retirar a seriedade com que a criança se dedica a realização de sua atividade; é diminuir e não compreender o que designamos aqui como brincar.

3.5. Repetição no brincar:

Contar histórias também é brincar?

Repetir repetir – até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo.
(Manoel de Barros, 2003)

Ao longo deste capítulo estamos recortando alguns pontos importantes associados a capacidade ou não capacidade de brincar. A criança que brinca pode inventar mundos e o faz de forma séria e engajada. Outro aspecto que deve ser levado em conta no que diz respeito ao brincar é a necessidade de repetição de determinadas brincadeiras.

Mães atentas conhecem a necessidade dos filhos pequenos de brincar repetidas vezes a mesma brincadeira, de assistir de novo e de novo o mesmo filme e ouvir sempre mais uma vez aquela história.

A repetição de uma brincadeira ou história pode parecer, por se dar várias vezes, algo mecânico e rotineiro e, por essas razões, algo não tão importante no desenvolvimento da criança. No entanto, a repetição é uma das características do brincar.

Huizinga (2007) enxerga na repetição do jogo uma de suas qualidades fundamentais. A repetição possibilita, segundo ele, a conservação da experiência do jogo que, então, pode ser transmitida e “torna-se tradição” (p.13); e, nesse sentido, o jogo diz respeito a permanência de dadas experiências.

Uma criança balança as pernas ritmicamente por excesso de vida, não pela ausência dela. Pelo fato de as crianças terem uma vitalidade abundante, elas são espiritualmente impetuosas e livres; por isso querem coisas repetidas, inalteradas. Elas sempre dizem: “Vamos de novo”; e adulto faz de novo até quase morrer de cansaço. (Chesterton, 2008, p.100)

A afirmação de que a vontade de coisas repetidas da criança tem relação intrínseca com a liberdade que esta experimenta em seu modo de ser, retoma

uma característica fundamental do brincar: é necessário engajamento nessa atividade. Talvez seja esta a dificuldade dos adultos em acompanhar a “fome” de brincar das crianças, talvez lhes falte esse livre engajamento numa atividade de entrega a uma determinada ilusão.

Em *O pequeno príncipe*, Saint-Exupéry (2006) descreve a experiência de desconexão dos adultos com a vida infantil: quando mostrava aos adultos um desenho assustador de um elefante devorado por uma jibóia, eles enxergavam um chapéu comum! “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando” (ibidem., p.10).

É importante destacar que a necessidade da criança de repetição de brincadeiras se dá da mesma forma com as histórias. Matos (2005) relata que “nas sociedades tradicionais, ao longo dos anos, os mesmos contos eram repetidos, nos mesmos termos, com a mesmas entonações, e os ouvintes experimentavam o mesmo prazer ao ouvi-los” (p.38). A repetição de histórias para as crianças é importante, de acordo com Bettelheim (2007), para que o sentido do conto seja assimilado e compreendido pela criança.

Só ouvindo repetidamente um conto de fadas e tendo sido-lhe amplamente dado tempo e oportunidade para se demorar nele é que uma criança é capaz de aproveitar na íntegra o que a história tem a lhe oferecer no que diz respeito à compreensão de si própria e de sua experiência no mundo. (p.85)

O escritor americano Paul Auster, por sua vez, se refere a esse aspecto fundamental da experiência infantil, da necessidade não apenas de brincadeiras, mas também de histórias. De acordo com ele:

A necessidade de histórias que a criança sente é tão fundamental quanto sua necessidade de comida, e se manifesta da mesma forma que a fome. Conte-me uma história, diz a criança. Conte-me uma história. Conte-me uma história, papai, por favor. (2008, p. 172)

Vale retomarmos, nesse ponto, uma passagem do capítulo anterior na qual Primo Levi narra alguns versos dantescos à Pikolo – versos que falam da

condição humana –, e Pikolo lhe pede que os repita algumas vezes. Para Levi isso pode ter se dado por duas razões distintas, ou por boa vontade de Pikolo; “como ele é bom: compreendeu que está me ajudando. Ou talvez seja algo mais: talvez (apesar da tradução pobre e do comentário banal e apressado) tenha recebido a mensagem, percebido que se refere a ele também” (1988, p. 116). Por isso, mesmo que a repetição signifique exaustão para a experiência adulta, o adulto realiza de novo o pedido da criança, por que talvez intuitivamente perceba que a repetição contém o inédito.

O pai então se senta e conta uma história para o filho. Ou então se deita no escuro ao lado dele, os dois na cama da criança, e começa a falar, como se não houvesse mais nada no mundo senão sua voz, contando uma história no escuro para seu filho. Muitas vezes é um conto de fadas, ou um conto de aventuras. Porém, muitas vezes não passa de um simples salto para o imaginário. Era uma vez um menino chamado Daniel, diz A. para seu filho chamado Daniel, e essas histórias nas quais o próprio menino é o herói são talvez as que mais lhe agradam. (...) A voz, portanto, continua. E mesmo quando o menino fecha os olhos e adormece, a voz do seu pai continua a falar no escuro. (Auster, 2008, p 172)

Se entendemos que, em grande medida, as histórias recuperam experiências fundamentais do existir humano, concordamos também que a história possa resgatar, a cada repetição, um sentido novo e encantador a todo leitor e ouvinte. Assim, as crianças repetem as histórias e brincadeiras por viverem em tais vivências justamente novos e encantadores sentidos. Não há cansaço na repetição por que cada brincadeira e cada história são únicas, da mesma forma que cada nascer do sol é único, embora ele aconteça todos os dias. O próprio termo repetição, etimologicamente, significa solicitar mais uma vez (re-petição), o que corrobora com a idéia de que há algo de inédito no fazer de novo.

As histórias, como vimos, são fenômenos transicionais que ocupam a área do brincar designada por Winnicott. No entanto, se considerarmos as características do brincar tais como intimidade, seriedade, engajamento e repetição, constatamos que as histórias podem constituir-se como brincar. Isso não se dá apenas por aquilo que as caracteriza, mas pela sua função: tanto o

brincar quanto as histórias constituem-se na busca por permanência, no trânsito de experiências e na afirmação de um viver criativo.

3.6. A impossibilidade de brincar:

O adoecimento psíquico grave na infância

O que é mais real do que um grito de criança?
O de um coelho talvez seja mais selvagem,
Mas não tem alma.
(Sylvia Plath, 2007)

Se por um lado temos visto que o brincar aparece como um fenômeno natural da infância, e que, por uma tendência quase inata, as crianças brincam; por outro, nos deparamos com crianças e pessoas incapazes de brincar. De acordo com Santa Roza (1993, p.16):

A brincadeira, se permitida, se estabelece (no *setting* analítico) como que naturalmente, tal como a fala de um adulto angustiado. Somente nas formações psicopatológicas muito graves o brincar espontâneo está ausente ou se apresenta de forma bizarra. As crianças, em sua maioria, têm dificuldade em não brincar.

A colocação de Santa Roza reafirma essa tendência natural e espontânea com que o brincar se estabelece, no entanto, também nos indica que em certas organizações psíquicas essa capacidade está ausente ou se dá de forma estranha. Na perspectiva de Winnicott a capacidade de brincar é possível, conforme vimos, para as crianças que, de alguma forma, estão sendo bem sucedidas no que diz respeito a integração psíquica, crianças que estão se constituindo enquanto pessoas.

Recordando o caso de Beth – a menina que cuida das bonecas doentes, embora saiba que suas bonecas não são, de fato, crianças enfermas –, este ilustra bem a capacidade de brincar; do contrário, uma menina incapaz de brincar não poderia viver o paradoxo de ter bonecas doentes se bonecas não

podem ficar doentes, não poderia fazer alguma coisa como se fosse outra de forma séria e engajada.

Assim compreendemos que, dentre as diversas formas de existir, existem organizações psíquicas não moldadas em termos pessoais, isto é, indivíduos que não se tornaram pessoas e vivem uma espécie de não existir em vida; não experimentam um sentido de vida e, assim, nada parece afetá-los. Houve uma falha nas tarefas básicas de constituição do si mesmo. "Em casos graves, tudo o que importa e é real, pessoal, original e criativo, permanece oculto e não manifesta qualquer sinal de existência. Nesse caso extremo, o indivíduo não se importaria, de fato, em viver ou morrer" (Winnicott, 1971, p.99).

Muitos dos quadros psicopatológicos podem ser entendidos sob esta ótica, uma vez que o sofrimento psíquico intenso parece se relacionar com a impossibilidade de uma vida compartilhada satisfatória. Uma vida não pessoal é extremamente restrita em função da falta de movimento e dinamismo psíquicos; o trânsito de experiências fundamentado na transicionalidade fica comprometido, podendo haver a incapacidade de articulação das experiências, a incapacidade de transitar suas vivências, em suma, a impossibilidade de brincar.

Poder brincar diz respeito à saúde. Um menino saudável poderia dizer, "tá bom que agora eu era uma galinha?" e sair cacarejando, mas na hora em que alguém chamasse seu nome, ele responderia ao chamado; assim, seria ao mesmo tempo menino e galinha, e essas vivências não estariam confundidas. Apenas quem é capaz de sustentar esse paradoxo pode brincar.

Se adotamos a perspectiva winnicottiana de desenvolvimento emocional, temos que aceitar uma nova forma de se pensar o adoecimento psíquico grave (em termos práticos e teóricos), considerando que o eu (único e pessoal) se constrói a partir de um estado e de uma experiência de não-integração. Winnicott (2005b) enxerga os pacientes psiquiátricos em geral, e especificamente os psicóticos:

...não como portadores de doenças, mas como vítimas da batalha humana pelo desenvolvimento, pela adaptação, e pela

vida (...). Quando vemos um paciente psicótico, sentimos que, 'não fosse pela graça de Deus, aí estaríamos nós'. Conhecemos em nós o distúrbio, e observamo-lo sob uma forma exagerada. (Winnicott, 2005b, p. 106)

Reconhecemos que o adoecimento mental também se apresenta com uma possibilidade à nossa própria existência. Talvez mais do que isso: reconhecemos no distúrbio psicótico a desintegração primordial que experimentamos⁴², um estado de eu não diferenciado e, portanto, desconectado (ou decisivamente conectado!) do mundo compartilhado e dos objetos.

O brincar é importante por veicular e sedimentar experiências que se dão tanto na realidade psíquica pessoal quanto na realidade externa, na qual a criança experimenta o controle de objetos reais, por exemplo. É nesse sentido que Winnicott (1971) acredita que a psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas.

Se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adequa ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar. O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade. (p.80)

Assim vemos uma relação dinâmica entre os elementos centrais na obra de Winnicott. A criatividade, como motriz principal do psiquismo é necessária para a criação primeira do mundo. O curso do desenvolvimento emocional segue e o indivíduo tem sua personalidade integrada e a sensação de ser no mundo. Com isso, criou-se um espaço potencial, lugar no qual se manifestam os fenômenos transicionais e área do brincar. O brincar, por sua vez, é a via de manifestação da criatividade.

E ao ressaltar a importância da criatividade para uma vida com sentido, Winnicott (1971) defende a idéia de que a criatividade – e, portanto, a capacidade de brincar – permanece potencialmente em todos os indivíduos, mesmo naqueles que não se constituíram enquanto pessoas.

⁴² Trata-se da não integração da personalidade. Esse estado primário “fornece a base da desintegração” (Winnicott, 2000, p. 224) e os distúrbios de “colorido” psicótico teriam sua origem nessa base.

É necessário considerar a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa original a esse ser humano. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto, carente, por isso mesmo, do enriquecimento propiciado pela experiência do viver. (p.99)

Se a criança psicótica é incapaz de experimentar um sentimento de unidade, nos deparamos também com sua incapacidade de sustentar o paradoxo do brincar. Então, o que se busca ao se contar histórias a crianças psicóticas? Ou ao tentarmos brincar com elas? Se considerarmos que é impossível que a capacidade criativa se perca por completo, temos uma direção importante em termos psicoterapêuticos. Adotar essa perspectiva significa aceitar que essa capacidade criativa potencial pode ser vivida se pudermos oferecer ao paciente novas experiências, num ambiente especializado.

Ao contar uma história a essa criança – cujo desenvolvimento emocional está paralisado ou desorganizado – buscamos arejar sua experiência pessoal, dar elementos a esse viver. Nesse sentido, contar uma história é uma maneira de promover um contorno à experiência fragmentada da criança; também é uma maneira de estar junto com essa criança para promover um espaço de criação. De acordo com Kupermann (2008, p.185), “não é possível criar no isolamento; o analisando assim como o analista não existe fora da perspectiva de uma experiência de jogo”. Assim, criar uma história junto dessas crianças é uma possibilidade de experimentar o brincar criativo, para nele encontrar sentidos relativos as suas próprias vidas.

Dona benta, de fato, nunca dera crédito às histórias maravilhosas de Narizinho. Dizia sempre "isso são sonhos de criança". Mas depois que a menina fez a boneca falar, Dona Benta ficou tão impressionada que disse para a boa negra:

– Isto é um prodígio tamanho que estou quase crendo que as outras coisas fantásticas que Narizinho nos contou não são simples sonhos, como sempre pensei.

Monteiro Lobato
(2009, p.38)

DISCUSSÃO

Ao longo desse trabalho optamos por passar por diversos temas relacionados ao trabalho clínico, sem nos determos nesse tema específico. Chegamos ao momento de coletar as “migalhas” deixadas pelo caminho e articular os conceitos trabalhados até então com uma ilustração clínica, que é o recorte de um trabalho realizado numa Oficina de História. Faremos a leitura das cenas da Oficina ilustrando a utilização de histórias na clínica e, além disso, abordaremos o papel da criatividade no encontro clínico.

I. Contorno: localização espaço-temporal da experiência

I.1. Começar para terminar: a roda da Oficina

As Oficinas de História aconteciam semanalmente e duravam cerca de 40 minutos. No início fazíamos todos – crianças e terapeutas – uma roda de entrada com entonação musical. A roda era a seguinte:

Era uma vez uma oficina de história
É toda quinta-feira
E ela começa agora

Ao final fazíamos mais uma vez a roda, cantando a palavra “termina” no lugar de “começa”. Como vimos, no trabalho com essas crianças é importante que o *setting* se configure de forma a dar um contorno às experiências vividas ali. Por isso os rituais de começo e finalização do trabalho eram essenciais: serviam como uma marca concreta do início e do fim da oficina.

Uma situação pode nos ajudar a entender de forma mais clara essa idéia. Tomemos como exemplo uma cena que aconteceu numa das oficinas, que estava sendo particularmente difícil para uma das crianças, um garoto que

chamaremos de Léo⁴³. Ele estava muito ansioso e visivelmente perturbado, andando de um lado para o outro da sala, gesticulando bastante, levando a mão ao rosto. Num dado momento buscou a mão de um terapeuta e de outra criança, balbuciando as palavras da roda e indicando o que entendemos como o seu desejo de encerrar aquela Oficina. O elemento “roda de finalização” parece tê-lo ajudado a demonstrar de forma bastante clara que queria finalizar a oficina naquele dia.

I. 2. O espaço

A disposição da sala era também um componente importante para proporcionar uma experiência com contorno na oficina. Tanto que ao longo dos dois anos mudamos de sala em razão das demandas do grupo de crianças. Em 2007 ficávamos numa sala na área externa da clínica, pequena, com uma estante para dispor os livros, uma mesa de trabalho infantil e um tanque. A partir de meados de 2008 mudamos para uma sala no andar térreo da clínica, que era maior e tinha duas mesas, uma infantil e outra padrão, uma cama/divã e uma pequena sala de espelho⁴⁴. Os livros não ficavam mais em prateleiras, mas em um baú e em cima da mesa de tamanho padrão.

O espaço do espelho, mais reservado e escuro, era bastante utilizado quando as crianças estavam com dificuldade de permanecer com o restante do grupo. Ao invés de sair da sala, se aninhavam na salinha do espelho e podiam depois retornar e participar do que estivesse acontecendo na oficina. Veremos que isso aconteceu em algumas das histórias do “Livro da oficina de história” aqui selecionadas. Além disso, a sala tinha uma acústica diferente – talvez pelo seu tamanho e formato – e isso também foi utilizado pelas crianças em alguns momentos (*História 5* e *História 6.c.*). O baú e a cama/divã também foram constantemente utilizados pelas crianças durante as oficinas.

⁴³ Os nomes das crianças e terapeutas foram alterados de modo a garantir seu direito à privacidade e ao sigilo.

⁴⁴ Em clínica-escola é comum haver nas salas de atendimento uma pequena sala de observação separada por um espelho; de tal modo que o observador enxerga a sala, mas quem está na sala vê apenas o espelho.

I. 3. O livro da Oficina de Histórias

Desde 1996 foram elaborados quatro livros da Oficina, com grupos e propostas distintas. O primeiro desses livros, cujo primeiro registro é de 1997 (o último registro no livro é de 1999) contava com muitas fotos, recortes, desenhos, e algumas frases, mas não continha histórias. No presente trabalho colhemos histórias do livro composto de 2007 a 2009⁴⁵. A idéia de fazer um registro textual da Oficina surgiu como proposta de integrar os projetos individuais de cada criança e se tornou o eixo do trabalho. Para a leitura aqui proposta selecionamos seis histórias⁴⁶ do livro. As histórias escolhidas são as que realizam melhor, dentro da nossa perspectiva, a tarefa de recuperar a expressão do que foi vivenciado nas oficinas. Decidimos transcrever as histórias na medida em que pudéssemos articulá-las com alguns elementos do corpo teórico deste estudo.

Antes, porém, é preciso tecer algumas considerações sobre as histórias selecionadas. Essas histórias eram compostas durante a Oficina, os terapeutas diziam em voz alta o que estavam escrevendo, ou seja, a história era narrada ao mesmo tempo em que era registrada.

Optamos por reproduzir as histórias como estão no livro (anexando o xérox das originais – ANEXO 2) no entanto, as inscrições em *colchetes* indicam a inclusão de palavras ou frases suprimidas no texto original, mas que beneficiam a leitura das narrativas. A leitura das histórias nos permite algumas aproximações com o que desenvolvemos no corpo teórico deste estudo e nos sensibiliza para algumas hipóteses interpretativas do material exposto.

Com efeito, devemos considerar que muitos aspectos importantes num trabalho clínico – tais como a história de vida de cada criança, sua composição familiar, dados pessoais etc.– serão deixados de lado na presente discussão, embora fossem considerados no trabalho realizado em oficina terapêutica e nos

⁴⁵ As histórias selecionadas nessa *Discussão* são do período de março de 2007 a outubro de 2008.

⁴⁶ Na verdade, a *História 6* é uma continuação de nove oficinas consecutivas, ou seja, e a história iniciada em 21/08/2008 terminou em 16/10/2008, o que corresponde a nove oficinas. Neste trabalho optamos por reproduzir algumas dessas histórias, com as datas correspondentes.

núcleos do *GIRAMUNDO*. Vale lembrar que as oficinas terapêuticas eram apenas uma parte do trabalho em rede com as crianças, que contava, no próprio *GIRAMUNDO*, com outros núcleos de atendimentos: os atendimentos psicoterapêuticos individuais, atendimentos psicoterapêuticos familiares, acompanhamento terapêutico na escola ou na comunidade e equipe de escolarização trabalhando em parceria com as escolas de cada uma das crianças. O dispositivo buscava ainda parcerias para atender outras demandas das crianças, como o estabelecimento de parceria com especialistas como médico neurologista, psiquiatras e com a rede de atenção em saúde no território de cada criança.

II. Começando a costurar: dois momentos da experiência

As histórias selecionadas nos permitem atentar alguns pontos em relação à presença e participação das crianças em oficina, individualmente e como um grupo. De forma geral, vemos que o registro do “livro da oficina de história” marca dois momentos principais.

No primeiro momento, o registro era uma narrativa do que acontecia na Oficina, quem estava, o que estava fazendo etc, e uma história se desenrolava a partir daí; tomemos como exemplo a *História 1* e a *História 2*:

História 1 – 22/03/2007

Era uma vez um menino [numa] oficina de história. Ele estava conhecendo os livros por que não tinha muito contato com eles. Ele gostou muito do livro da ‘Moranguinho’.

Esse menino era animado e gritava bastante. Gostava de se mexer muito. Ligava sempre a torneira. Esse menino chamava Edu.

O outro menino se chamava Léo. Ele conhecia o alfabeto todo, gostava das letras, de escrever e dos livros. Fazia muitos barulhos com a boca.

Os dois meninos gostavam de ouvir barulhos (com a boca ou com as coisas). Um dia todo mundo começou a fazer barulho e todos estavam felizes.

Edu estava prestando muita atenção em Léo e (Edu) fez carinho na cabeça dele. Foi muito legal por que foi a primeira vez que ele ficou mais tempo na oficina.

E quando essa história foi feita, as duas terapeutas perceberam que Edu e Léo estavam prestando atenção na história. Foi um momento em que todos estavam juntos.

História 2 – 10/05/2007

Era uma vez uma oficina de história. Nesta oficina tinha dois meninos que gostavam de pegar nas pessoas de um jeito diferente. Um desses meninos era Léo, e estava descobrindo agora como fazer isso. O Rui já fazia faz tempo, mas de um outro jeito.

Tinha um outro menino, o Edu, que saiu no começo da oficina e, de vez em quando, gostava de abraçar.

O Léo trouxe muitas palavras novas e um jeito diferente de estar na oficina: ficar pertinho, abraçar, pegar. O Rui estava gostando de ver os livros com a C. – “Que bicho é esse?” – o livro de pano.

O Léo preferia ficar perto da T. e explorar essas novas expressões: Casas Bahia, Ponto frio, Itaú, Extra, Carrefour, Cocoricó, Nossa Caixa.

Enquanto isso, acontecia uma história. Rui preferiu sair. Parece que ficou bravo, por que queria virar a página do livro muito rápido e machucou a C. de propósito.

Uma oficina que começou com [seis] pessoas acabou ficando com [quatro]!

É importante dizer que nesse primeiro momento que destacamos, fazer uma história correspondia, em grande medida, a descrever o que estava acontecendo, aquilo que as crianças estavam fazendo. Essas histórias descritivas tinham uma função muito importante e organizadora para os terapeutas. Retomando-as, vimos que era nos momentos de maior “desorganização” das oficinas que optávamos por escrever uma história, para que aquelas experiências, agora transformadas em palavras, com forma, pudessem amenizar nossas angústias e fornecer a ilusão – sensação – de que fazíamos alguma coisa juntos; como exemplifica a passagem da *História 1*, “quando essa história foi feita, as duas terapeutas perceberam que Edu e Léo estavam prestando atenção na história. Foi um momento em que todos estavam juntos”. Retomemos um relatório composto pelos terapeutas da Oficina em dezembro de 2007:

No início do ano tínhamos proposto que uma maneira de integrar todos os projetos individuais na oficina, entre outras, seria escrever a história da Oficina de História. Percebemos que este se tornou nosso eixo.

(...) para nós, terapeutas, também têm sido organizador trabalhar com o registro da história da Oficina de Histórias, pois percebemos que conseguimos deixar que o grupo possa acontecer de uma maneira mais fluída, já que tentamos, enquanto isso, “amarrar os pedaços de história” que se desenrolam. Desta forma, temos a possibilidade de recorrer ao “criar história” e/ou ler uma história para propiciar o acontecimento da oficina. Parece que a nossa materialidade passou a fazer mais sentido para a própria equipe.

Acreditamos que da mesma forma, essas histórias serviam como eixo organizador também às crianças. Elas eram contadas e retomadas constantemente nas oficinas pelas crianças, que buscavam “Os livros da Oficina”. Anteriormente discutimos que a busca por repetição que alguma atividade desperta – uma história ou uma brincadeira – diz respeito ao sentido que essa atividade marca na vivência de quem a busca.

Com efeito, levando em conta que a experiência clínica é conjunta, (isto é, afeta tanto o analista quanto o analisando) a sensação de que os terapeutas faziam algo junto com as crianças quando descreviam o que estava acontecendo, possibilitou a existência de novos momentos e outros sentidos para aquilo que estava sendo narrado. Era como se os terapeutas começassem a brincar de estar juntos com as crianças; começassem a experimentar dar nome, descrever, aquilo que acontecia. Podemos pensar que essa acolhida dos gestos esboçados pelas crianças em oficina já ilustravam a emergência do aspecto criativo no grupo.

Assim, retomando a *História 2*, vemos que a narrativa fala de diferentes maneiras de estar perto das pessoas que três crianças experimentavam na mesma oficina: abraçar, dar as mãos, ficar com o rosto perto do outro e também de uma forma bruta.

A realidade transformada em história, a vivência narrada, não apenas se tornava comum e passível de ser partilhada, como também criava um espaço entre a criança e a sua história. Vejamos a *História 3*:

História 3 – 06/09/07

Era uma vez uma oficina com pouca gente: T., C., Léo, Edu e U. Logo no começo Edu parecia estar com uma dor muito grande. Será que era saudade? Será que era raiva? Será que era tristeza? A gente não sabia o que era, mas será que ele sabia?

O Edu saiu da sala com U. depois de ter gritado muito, chorado e batido no tanque. Enquanto isso Léo tapava os ouvidos. Parecia que não queria saber o que estava acontecendo...

Algumas vezes [Léo] ficava de costas para a gente e outras [vezes], chegava bem pertinho. Acho que [ele também não sabia] o que queria... Será que foi difícil ver Edu daquele jeito? Será que queria "fingir" que nada daquilo estava [acontecendo]? Será que os barulhos que ele fazia com a boca eram uma forma de se expressar?

Ficaram muitas perguntas nesta oficina, mas deu pra perceber que foi difícil para Edu que saiu da sala e para Léo, T. e C. que ficaram.

Embora descritivas essas histórias forneciam uma possibilidade de experiência para além da descrição, isto é, não eram meramente informativas. Despertavam ressonâncias nas crianças que agora podiam ouvir a respeito de si numa organização narrativa.

A criança personagem podia ser vista como uma outra criança; uma criança que gostava de barulhos, uma que gostava do alfabeto, e outra que nos intrigava: chorava por fome? Por medo? Por raiva? Não sabíamos as respostas, e as histórias tecidas pela matéria prima daquelas experiências também não as respondiam. Em Oficina, sugeríamos, nos intrigávamos e escrevíamos, e esse fazer ao mesmo tempo perguntava – perguntar enquanto não supor ou não preconceber aquelas situações – e contornava a experiência dos pequenos oficineiros. Ao dar contorno, podemos pensar que parte da experiência era organizada, tinha um lugar: pertencia àquela criança, que fazia parte daquele grupo e assim por diante.

De acordo com Matos (2005, p.104) o contador de histórias cria imagens pelas palavras – “o contador ‘vê’ e o público as imagina”. Assim, a capacidade de suscitar imagens e sensações novas nos ouvintes é uma das características do contador; da mesma forma, os terapeutas, ao contar e criar as histórias, possibilitavam às crianças criar novas imagens e um saber a respeito de si.

As nossas próprias dificuldades e os tropeços eram também registrados, “ficaram muitas perguntas nesta oficina, mas deu pra perceber que foi difícil para Edú que saiu da sala e para Léo, T. e C. que ficaram” (*História 3*). Esse registro – o registro do não-saber – introduzia um sentido para a própria experiência que poderia ser entendida como uma ação ou cena sem sentido. Nomear a situação aparentemente sem sentido era também uma forma de contornar e de possibilitar, pela indagação, um sentido para a vivência descrita.

Já o segundo momento de participação das crianças em Oficina que destacamos aponta para um papel mais ativo das crianças na construção das narrativas, inventando histórias novas e adentrando no mundo do faz-de-conta.

Quando contávamos as histórias da Oficina, que descreviam o jeito daquele menino, o livro predileto daquela outra, o jeito esquisito que um deles tinha de ficar perto das pessoas, cada criança tinha a chance de se ouvir, ou de se enxergar de um outro lugar. Quase que intuitivamente passamos a construir um caminho em que as nossas vivências em oficina (também as vivências individuais) se tornavam algo fora, algo que podia ser retomado concretamente, que podia não apenas ser lembrado, mas também manuseado na forma de um livro de registro.

III. Uma história transicional

A *História 4* marca a transição entre os dois momentos citados; entre o momento em que as histórias descreviam o que acontecia nas oficinas e o momento em que as crianças puderam criar histórias junto com os terapeutas.

História 4 – 21/02/08

Era uma vez o aniversário da Ana e teve uma festa na casa dela. Tinha bexiga, desenho, bolo de chocolate, música, dança, risadas e palhaço que dava risada. Todo mundo estourou as bexigas ao mesmo tempo. Estavam: Hugo, Léo, Edu, Iara, J., M. e T.

T. comeu o bolo todo e o brigadeiro sumiu!

Hummmm! Brigadeiro é boooooom! Será que foi o Léo que comeu? Tinha também barulho do palhaço e de gente conversando: blábláblá.

O Edu estava jogando bola enquanto Hugo procurava os brigadeiros. Iara estava triste na festa, mas ninguém sabia [por quê]. O palhaço conseguiu animar a Iara! Será que o palhaço dá medo nela? Será que o trator vem?

Vemos que a *História 4* se trata de história inventada, porém ancorada na vivência que uma das crianças compartilhou em Oficina, a vivência de uma festa de aniversário⁴⁷. Ana conta que seu aniversário tinha sido alguns dias antes e então, juntos, imaginamos como seria sua festa, inventando uma história. A partir disso pudemos acessar as diferentes experiências das crianças em relação a uma festa de aniversário: estourar balões, comer bolo, ver palhaços etc. Quando alguém disse que tinha brigadeiro, outra pessoa disse “brigadeiro é boooooom”, e as crianças caem na risada e repetem várias vezes esse som diferente. Então alguém sugere que o brigadeiro sumiu e acrescenta novas possibilidades à narrativa que vai se constituindo: vamos solucionar o mistério do brigadeiro? Ou vamos continuar a imaginando a festa?

O barulho feito por uma das crianças que se mantinha mais afastada do grupo (Edu), foi acoplado à narrativa por outra criança, que disse que era barulho de palhaço, e assim por diante. Um movimento similar (por parte das crianças) se deu com Iara, que não estava em “clima de festa”, mas foi animada pelo palhaço-criança.

Também destacamos o surgimento do elemento “trator” na história. Num dos passeios que realizamos em grupo, ao Parque da Água Branca, vimos um trator que se movimentava devagar e fazia muito barulho, e essa figura despertou um medo enorme em Ana. Algum tempo depois, em Oficina, compondo uma história com aquele grupo ela pôde retomar a experiência do trator, vivida também com o grupo. As oficinas abarcavam também os temores e ansiedades que muitas vezes desorganizavam as crianças.

As próprias crianças, experimentando e brincando com essa espécie de bricolagem, incluíam as crianças que tinham maior dificuldade de comunicação

⁴⁷ Tal fato – criar uma história a partir da vivência de uma das crianças – ocorreu também em outras oficinas.

na feitura da história, como era o caso de Edu, que embora bem comunicativo, não falava, mas tinha a participação garantida pelo Hugo que o ouvia e entendia que ele fazia o barulho do palhaço. Cada qual dava a sua contribuição e a narrativa ia se configurando com a participação de todos. Muitas vezes as histórias eram, de fato, experimentadas em oficina: escrevíamos “cantamos Parabéns para Ana” e lá estávamos em volta de Ana cantando “parabéns à você”. Os gestos e sons nascidos da narrativa davam ainda mais colorido às histórias criadas: nos divertíamos na confecção de cada uma delas.

Com efeito, no novo momento, as contribuições partiam de situações que as crianças traziam à oficina, e, posteriormente, a iniciativa de inventarmos uma nova história também surgia diretamente das crianças. Dessa forma, podemos constatar que é necessário *ser* para poder *criar* e *fazer*, e este foi o caminho terapêutico que construímos juntos em oficina, em que partimos de uma experiência aparentemente indiferenciada com o mundo na qual surgia um fio de criação e experimentação, e com este fio, muitas tramas podiam então ser arrançadas. Trilhou-se um caminho rumo à alteridade.

IV. “Eu-descrito” e “Eu-narrador”

A alteridade “é o objeto percebido como outro diferente do *self* e irreduzível ao *self*” (Rodulfo, 2009, p. 42). Com efeito, alteridade é uma aquisição das mais louváveis em termos de desenvolvimento emocional, é a percepção e sensação de que há algo que “sou eu”, e algo diferente de “eu”, externo a mim. Isto está referido aos primórdios do desenvolvimento emocional no qual o bebê vive uma fusão com o ambiente – base da integração – e, a partir da ilusão, pode começar haver diferenciação bebê-ambiente, sendo que o mundo é uma construção externa ao bebê, diferente do “eu sou”. Assim, a alteridade capacita a criança realizar o movimento de se ver de fora, como outro (percebido objetivamente) para reconhecer a si mesmo naquele outro.

Esse passo foi necessário para que pudéssemos passar do *eu-descrito* para o *eu-narrador*. O *eu-descrito* é descrito pelo outro, por outra pessoa e, como o bebê que se reconhece no olhar da mãe, a criança tem a possibilidade de se ver através do *eu-descrito*, de retomar a si mesma a partir de algo fora dela mesma. “Nesta oficina tinha dois meninos que gostavam de pegar nas pessoas de um jeito diferente. Um desses meninos era Léo, e estava descobrindo agora como fazer isso” (*História 2*).

Nas histórias inventadas, a posição das crianças em relação com as histórias é outra, com outra qualidade de participação, uma vez em que criavam as histórias junto com os terapeutas.

História 5 – 06/03/08

Era uma vez a chuva de verão no zoológico. Logo que parou de chover abriu um céu azul com algumas nuvens. Passou uma nuvem escura.

Começou a chover quando estávamos vendo o elefante. Até batemos palma para a chuva, de tanto calor que estava. Fizemos o caminho do alfabeto para ver os bichos. Estávamos prestando atenção no búfalo quando céu ficou pretão. Ventava tanto e chovia tanto que os lobos começaram a uivar, e saímos correndo para procurar um teto.

Parou de chover e fomos andar a cavalo. Iara gostou muito! Até que ouvimos um barulho estranho. Será que foi o hipopótamo que quebrou o espelho do zoológico? Depois outro barulho: era o Uirapuru?

Então ouvimos o canto desse passarinho e começamos a [assoviar]. Fiu-fiu-fiu...

Por último vimos a zebra, que é a última [letra] do alfabeto. Aproveitamos que o céu estava meio azul e fomos embora cantando a música “era uma vez [uma oficina de histórias, toda quinta-feira, e esta termina agora]”...

Nessa história as crianças eram elas próprias as personagens, mas o cenário da história – o zoológico – não fazia parte da experiência conjunta do grupo. As crianças trouxeram alguns aspectos climáticos para dentro da narrativa, se aproximaram de uma experiência cotidiana e sensível a todas elas (sentir frio, sentir calor, sentir a chuva cair no corpo). A chuva, na verdade, correspondia aos barulhos que Edu e Hugo estavam fazendo na sala do espelho, batiam numa lâmina e faziam barulho de trovão com a boca.

Os animais que visitávamos foram selecionados pelo livro “Animalfabeto”, que Léo adorava e folheava enquanto construíamos a história:

“qual animal vamos ver agora, Léo?”; “búfalo, bú-fa-lo” ele nos respondia e lá íamos criando a nova cena. Léo havia se incluído na criação da trama por um meio concreto – o livro – e aos poucos, foi passando a ter uma participação maior no passeio ao zoológico, experiência abstrata, de faz-de-conta. O fim da história coincidiu com o fim da oficina e a nossa “roda” de finalização ficou registrada no papel.

A experiência das crianças no grupo começou a ser ampliada pela possibilidade de exercício de um fazer criativo. Podemos perceber já nessa história a construção de um mundo comum desse grupo de crianças. Elas eram, ao mesmo tempo, personagens e criadoras de personagens, de alguma forma, começaram a brincar de ser outra pessoa nas histórias posteriores.

História 6 – 21/08/08 (de 21/08/08 até 16/10/08)

História 6.a. Um passeio pela cidade (21/08/08)

Estávamos andando na calçada quando de repente vimos um caranguejo verde. Foi engraçado por que nunca tínhamos visto um caranguejo assim.

Dissemos: Bom dia, caranguejo!

Bom dia, respondeu o caranguejo, que lindo dia de sol!

Caranguejo, o que você está fazendo aqui na calçada da cidade? Perguntamos.

Urahuplu – respondeu o com um barulho estranho. E disse: eu queria conhecer a cidade, andar de trem.

Caranguejo, nós somos da cidade! Venha que vamos te mostrar tudo! Vamos mostrar as escolas, supermercados, os carros, os circos, os parques, os museus, os cinemas, as casas e apartamentos, metrô... puxa, mas a gente nem sabe o seu nome. Como você se chama?

Eu me chamo 3224 4000.

Nunca ouvimos um nome assim. E nem vimos um caranguejo na cidade, muito menos [um] verde! Que situação gozada!

Nessa história podemos perceber claramente a introdução de elementos criativos por parte das crianças. Nunca havíamos dado nome – um título – às nossas histórias. Nessa oficina, após a roda de abertura, Ana pegou o “Livro” e balbuciou o nome da história. Talvez essa novidade fosse reflexo das inúmeras conquistas que Ana estava vivendo na nova escola, mas o fato é que essa foi a

primeira história que compusemos com título e com um personagem inusitado: o caranguejo 3224 4000.

As crianças dão voz e vida ao caranguejo. Ana diz que o caranguejo é verde; quando perguntamos o que ele estava fazendo na cidade, o caranguejo nos responde com o mesmo som gutural que Edu sempre emite; o caranguejo Hugo nos conta que quer conhecer a cidade; e o caranguejo Léo nos diz que se chama 3224 4000. Pensamos que não é à toa que o final da história transmite certa surpresa, “que situação gozada” (*História 6.a.*) experimentamos ao brincar de criar uma história com os oficineirozinhos!

História 6.b. (11/09/08)

No caminho atravessamos ruas, vimos uma oficina de moto, carros, ônibus, prédios, árvores, pessoas andando e passeando com cachorros. Também escutamos barulhos de carro, de buzina que fazia “FON-FON”, “BIBI-FONFON”, “BÉEEEE”... Ouvimos também barulho de pássaros que faziam “Piu-Piu”, de crianças gritando na escola [e] fazendo bagunça.

Chegando no Museu das Invenções vimos muitas coisas diferentes. Tinha muito barulho! Vimos uma coisa legal: um álbum de fotos que falava, um teclado de computador e um piano [que eram] moles, de borracha.

E nessa hora percebemos que essa história juntava coisas que vivemos e que encontramos no mundo, por aí, e coisas que inventamos.

Duas oficinas depois e ainda estávamos passeando pela cidade com o caranguejo verde 3224 4000. As crianças sugeriram que fossemos ao Museu das Invenções, lugar que havíamos conhecido recentemente numa Oficina de Passeio. As crianças exploraram o Museu e pareceram se divertir bastante, no entanto, não havíamos nos atentado ao fato de que o trajeto até o Museu havia sido tão significativa para elas.

Em função do Museu das Invenções ser bem próximo à Clínica Psicológica da PUC/SP, realizamos o trajeto até o museu a pé. Em todos os outros passeios realizados fomos de ônibus ou vans; esta foi a primeira vez que fomos caminhando, crianças e terapeutas. E essa experiência foi retomada com uma ênfase maior pelas crianças na feitura dessa história do que as vivências

no próprio Museu. É como se o *setting* de cuidado das oficinas (talvez, enquanto uma sensação de cuidado/acolhimento) tivesse sido transportado para as ruas pelas quais transitávamos, e fosse sustentado pela presença dos terapeutas. Assim, estar no mundo tão corriqueiro e cotidiano para todos nós configurou talvez uma experiência inédita para as crianças.

História 6.c. (18/09/08)

Então chamamos o 3224 4000: “Oh, você aí! Venha, 3224 4000! Vamos para um lugar animado. Vamos para o *Playcenter*!” O caranguejo gostou tanto da idéia que deu um pulo que não imaginávamos que ele podia dar. Mas bem nesse dia começou a chover. Será que a gente devia ir mesmo assim?

Resolvemos ir mesmo assim, e foi bom porque no caminho abriu o sol. Chegando lá ensinamos para o caranguejo que na cidade há vários lugares [em] que precisamos usar dinheiro. No *Playcenter* temos que pagar para entrar. “Quanto custa?” – perguntamos. “É R\$15,00” – respondeu o moço do caixa. E o caranguejo já tinha dinheiro para pagar.

Entramos. O primeiro brinquedo [no qual] levamos o caranguejo foi a roda gigante. Depois fomos no carrinho bate-bate. O Hugo era muito barbeiro.

Então a gente foi lancha e comemos um belo sanduba. Hummm!

Veio o garçom: “o senhor aceita alguma coisa?”

M. estava indeciso, mas escolheu um sanduba de mortadela e suco de laranja. O garçom não queria trazer o suco sem açúcar. M. e o garçom discutiram muito tempo sobre isso.

Ana aceitou a sugestão do garçom: hambúrguer de carne e suco de maçã. Léo não quis comer. E depois, T. quis um milk shake.

Continuamos nosso passeio pela cidade. Nessa história fomos a um parque de diversões e pudemos encenar todas as situações descritas na história. No começo da oficina Edu entrou na sala do espelho e fez um pouco de barulho: pronto, começou a chover! Mas logo ele voltou e se juntou a nós, assim o sol se estabeleceu com força e pudemos, todos juntos, continuar o passeio. Pagamos a entrada ao moço do caixa. Brincamos de roda gigante e de carrinho de bate-bate. Hugo brincou de ser garçom, mas não se conformava com algumas escolhas dos clientes, “suco sem açúcar?! Blé!” e queria que todos os clientes aceitassem suas sugestões, por isso discutiu por muito tempo com o cliente M. a respeito de seu suco sem açúcar.

Houve um “clima” de cumplicidade muito grande nessa oficina, estávamos todos engajados no mesmo fazer, até mesmo Edu, que no começo da oficina “ameaçou” ficar nos bastidores pôde entrar no jogo e criar aquelas cenas.

História 6.d. (25/09/08)

E continuamos na lanchonete do parque. O garçom levou o milk shake com cereja e T. deu o milk shake para Ana. E Ana resolveu fazer um pedido. “E, aí?” – diz o garçom – “por que vocês não pedem uma pizza?”

Ana pede: “de queijo!”. “Não tem queijo!” – [responde o garçom.] Dissemos: “esse restaurante é uma espelunca! Vamos embora”. E enquanto o garçom pegava a conta... saímos correndo do restaurante e fomos continuar o passeio com o caranguejo verde.

E Edu nos encontrou nessa hora. Pra onde podemos ir? E T. deu a idéia de [irmos] ao Parque da Mônica. Edu gostou bastante quando fizemos esse passeio.

Na semana seguinte mal terminamos a roda de entrada da oficina e o cenário da lanchonete do parque de diversão já estava a postos na imaginação dos oficineiros. O garçom estava mais arrogante e impetuoso do que antes; nunca havia o que queríamos comer. As crianças começaram a ficar exaltadas com aquela situação e a saída encontrada foi deixar aquela lanchonete o mais rápido possível. Todos ficaram aliviados com a solução, menos o pobre garçom, que ficou decepcionado por não poder mais atazanar aquela clientela. Bem nessa hora Edu – que não havia ainda entrado na oficina – chegou e com isso repensamos os rumos do passeio, tentando incluir uma vivência que parecia ter sido importante e gratificante para Edu, o recém-chegado.

As cenas na lanchonete ilustram uma facilidade na nova brincadeira inventada, uma certa intimidade em se criar algo junto.

História 6.e.(09/10/08)

Hoje nós decidimos ir para o circo ver o show do palhaço Narigão, junto com o caranguejo verde 3224 4000. O palhaço começou dando muitas cambalhotas. Depois subiu no palco. E o apresentador disse: “Respeitável público, com vocês, o palhaço Narigão!” Enquanto isso tocava uma música.

O segundo apresentador apresentou o número de rodopiar e o Narigão caiu no chão. A terceira apresentadora fez um mistério: o que será que o palhaço vai apresentar?

Então, Narigão saiu pulado e a platéia toda ficou assistindo e gostou do que viu! Esperando o quarto apresentador, a platéia ficou em silêncio. E até a música parou. E o palhaço quase ficou pelado por que o apresentador começou a tirar a roupa dele, mas não podia.

Todo mundo ficou esperando o próximo número e [dizendo]: “ih, acabou o show?”

Mas [o show] continuou: o Narigão continuou rodopiando e o show acabou por aí, depois que alguém da platéia dormiu. E quando o show acabou, toda a platéia aplaudiu. E teve uma última palhaçada, das boas! A platéia toda disse “que peninha de galinha!”

Na nova história as crianças se revezaram em diversos papéis, o de apresentador, de palhaço e de platéia. E dessa vez a facilidade para cambiar entre esses diversos personagens foi ainda maior. Mesmo Iara, que estava mais dispersa e foi o membro da platéia que dormiu, nos surpreendeu com uma palhaçada final: giros e palmas. Entendemos que ela também queria deixar uma marca como o personagem palhaço.

A *História 6* tem uma característica que a diferencia das demais: ela aconteceu e se desenrolou por nove oficinas (aqui descrevemos apenas 5 histórias). Assim, tal qual a criança que repete a brincadeira – ou pelo conteúdo que a diverte ou por viver, a cada repetição, um novo sentido – essa história foi retomada por nove vezes seguidas. Poderíamos argumentar que o que se deu não foi uma repetição, já que a cada oficina uma nova história era inventada, no entanto, a repetição se deu na atitude das crianças. Mal chegávamos à sala e fazíamos a roda e as crianças iam lá buscar o livro para que continuássemos nossa aventura, “vamos continuar na lanchonete hoje?”, “e continuamos na lanchonete do parque. O garçom levou o *milk shake* com cereja e T. deu o *milk shake* para Ana” (*História 6*). Talvez a considerável duração da história (porque sendo a oficina semanal, nove oficinas correspondem a dois meses e uma semana de trabalho) ilustre o quão significativa essa atividade se tornou para

as crianças: uma atividade com sentido, que pôde ser retomada. A esse respeito, Matos (2005, p.XXII) escreve:

O contador de história repetia infinitas vezes os mesmos contos a pedido de seus ouvintes, que sempre os recebiam com o mesmo prazer e com a mesma atenção. Era como regressar a um lugar aprazível. Uma viagem a um tempo fora do tempo, mas inteiramente atual.

Podemos considerar que “o tempo fora do tempo” remete ao tempo da experiência no qual tanto a experiência pessoal quanto a coletiva podem ser retomadas e compartilhadas. Dessa forma, a repetição diz respeito ao sentido que inventar histórias possibilitou à vida pessoal de cada criança e ao grupo, “o lugar aprazível”. Finalmente as crianças puderam brincar de serem outras pessoas; como o garçom da lanchonete, o apresentador de circo, o caranguejo verde ou o palhaço Narigão. Além de viver esses personagens criados conjuntamente, cada criança imprimia sua marca neles, como o garçom inapropriado de Hugo: “o garçom não queria trazer o suco sem açúcar. M. e o garçom discutiram muito tempo sobre isso” (*História 6.c.*).

Também os cenários que constituem a longa *História 6* – circo, estádio de futebol, casa da Ana, *Playcenter* – eram trazidos da experiência pessoal de cada criança em seu cotidiano, e já lhes era possível compartilhar, minimamente, essas situações. O trecho “percebemos que essa história juntava coisas que vivemos e que encontramos no mundo, por aí, e coisas que inventamos” (*História 6.b.*) nos mostra de que forma a experiência passada e compartilhada pôde ser retomada e elaborada enquanto uma narração. A experiência pessoal e coletiva pôde ser transformada e transformadora para a posição das crianças em oficina. Podemos observar as mudanças descritas não apenas pelas histórias, mas pela própria percepção dos terapeutas; o relatório da Oficina elaborado em meados de 2008 contém a seguinte passagem:

Percebemos três tempos possíveis na confecção das histórias: o tempo do passado, em que se recupera algo que já aconteceu (história do grupo, história individual de cada um ou eventos do mundo); o tempo do presente, em que se nomeia o

que está acontecendo no aqui-e-agora e se desenvolve uma narrativa a partir disso; o tempo de invento, em que se constrói uma história inventada, de faz-de-conta.

(...) Foi interessante perceber que anteriormente pensávamos primeiro os projetos individuais para, a partir dos mesmos, esboçar um projeto único [da oficina] que os amarrasse. Demo-nos conta que, nesta reunião, refletimos a respeito do projeto da oficina como um todo antes de qualquer outra coisa e entendemos que isso também é reflexo de uma grupalidade que parece ser mais possível neste momento.

Vemos que a mudança da presença das crianças em Oficina transformou a percepção dos terapeutas a respeito do próprio grupo. A diferença notada no tempo das histórias é um fator a ser considerado. As histórias do “aqui-e-agora” eram as histórias relativas ao *eu-descrito*: as crianças ouviam suas situações e aquilo que elas despertavam nos narradores durante a realização das oficinas; dessa forma podiam entrar em contato com a ressonância de suas ações nesse outro ambiente. Em seguida, percebeu-se o surgimento de um “tempo de invento”, tempo que não é passado, nem é um tempo futuro, mas é o tempo de possibilidades que o “eu-narrador” inaugurou, o tempo de experimentação, de invenção e criação de novas tramas. Assim consideramos que há uma diferença qualitativa na experiência de se ouvir uma história e na experiência de criar uma história; e essa diferença indica uma conquista na forma de dessas crianças estarem no mundo.

Criar e compartilhar uma história nos remete ao campo da tradição. Trabalhamos com a hipótese de que uma história é uma expressão coletiva que acarreta diversas ressonâncias na experiência individual. As histórias, enquanto fenômenos transicionais, ocupam o espaço entre a vivência do mundo externo e a do mundo interno, são parte das experiências culturais. A possibilidade de compartilhar histórias em oficinas (mesmo de uma forma que poderíamos considerar precária) só se deu a partir de um imenso trabalho de acolher o mínimo gesto criativo das crianças, o que transformou a própria experiência pessoal e coletiva, tornando, o brincar uma direção possível. De acordo com Kupermann (2008, p. 182-3):

O sentido de existir (...) coincide com a possibilidade de um gesto criador, e a criatividade, por sua vez, depende da competência do ambiente em propiciar a experiência ilusória da onipotência a partir da qual a criança transitará em direção a uma contínua e gradual adaptação ao sentido de realidade – por meio de processo evolutivo que passa dos fenômenos transicionais para o brincar, deste para o brincar compartilhado e, finalmente, para as experiências culturais.

Dessa forma, retomamos mais uma vez a experiência da onipotência ilusória do bebê que cria o mundo, lembrando que para Winnicott, a onipotência, a capacidade de iludir, não é entendida como uma manobra defensiva em relação ao desamparo. É uma experiência de onipotência, experiência que pode inclusive não se dar. Assim, “se cada um não cria o mundo, adentramos o que está ali, tal mundo não adquire consistência de real, e seu estar ali é inútil” (Rodulfo, 2009, p. 41).

É importante colocar que as mudanças descritas nesse trabalho não significaram uma “cura” dessas crianças. Boa parte de suas dificuldades permaneceu, mas em alguns momentos essas crianças puderam, cada qual a seu modo, brincar. Também temos que considerar que todas as crianças eram acompanhadas em outros espaços (psico)terapêuticos – psicoterapia individual e/ou familiar, acompanhamento terapêutico etc. – e que as pequenas vitórias em cada oficina nunca eram, dessa forma, vitórias solitárias.

No encontro clínico as crianças tiveram seus gestos acolhidos e significados: sua experiência ganhou contorno, se transformou em palavra, virou história que foi colocada num livro e compartilhada. As crianças experimentaram continuidade e puderam viver de outra forma o grupo, as relações entre si e com os terapeutas.

Nesse ponto é importante retomar a questão de *ser* no pensamento winnicottiano. Como vimos, Winnicott não buscava entender os estados de sofrimento à luz da psicopatologia tradicional: os considerava sob a ótica da luta por *ser*. Tomar esse sentido no encontro clínico significa sustentar sempre a aposta de que cada pessoa, por mais grave que se apresente em termos psicopatológicos, luta por se tornar alguém, por um sentido de ser. Nessa

perspectiva, o papel do ambiente na clínica é o de poder restabelecer, a partir do cuidado e da confiança, o cenário ideal para o indivíduo vir a ser, para se manifestar e desenvolver, ser acolhido, espontâneo e criativo. Segundo Vaisberg (2004a, p. 42), na clínica winnicottiana “se pode lidar com o que aconteceu ao indivíduo antes de este estar capacitado a articular simbolicamente sua experiência emocional e também com o que não aconteceu, mas deveria ter acontecido”.

Portanto, poder abrir espaço para a retomada de um desenvolvimento paralisado justifica a importância soberana do brincar no encontro clínico, uma vez que o brincar é o canal de expressão fundamental do viver criativo.

Para finalizar, gostaríamos de destacar novamente o papel da alteridade, sustentados pela contribuição winnicottiana. A alteridade é um logro no desenvolvimento pessoal, contribui para o exercício da criatividade e o surgimento do brincar. Se as histórias ou poemas são experiências compartilhadas, há na leitura e escuta destas uma necessidade de haver uma certa empatia por parte do leitor-ouvinte, de vivê-las como alteridade (algo fora em relação com dentro).

Na medida em que contar/ouvir histórias recupera, através de fatos imaginados, vivências pessoais, pode-se dizer que a história individual é resignificada a partir das histórias imaginadas. Considerando que uma das características da psicose, se não a principal, é a impossibilidade de fundar uma história (pela falta da continuidade de ser no tempo), podemos pensar que inventar uma história é, então, poder deixar aparecer, através da invenção de um mundo fantástico, a descoberta de um mundo pessoal. Da mesma forma que uma criança que brincou já é outra criança, uma criança que esboçou a invenção de seu mundo já vive uma nova história.

– Cada manhã, às nove horas você me lerá alto até as nove e meia. Antes disso tratará de arrumar seu quarto. Quintas e sábados, depois das nove e meia, irá para a cozinha aprender pratos com Nancy. Nos outros dias costurará ao meu lado. As tardes ficarão para a música – e o quanto antes eu tratarei de arranjar um professor. Concluiu ela decididamente, erguendo-se da cadeira.

Pollyana gritou apavorada: Oh, tia Polly, a senhora não me deixou tempo nenhum para viver! (...) estou respirando o tempo todo, mas fazer isso não é estar vivendo, tia Polly. Quero dizer vivendo, isto é, fazendo coisas de que a gente gosta, como brincar lá fora, ler para mim mesma, subir ao morro, conversar com senhor Tom e Nancy no jardim, e saber tudo a respeito das casas e das pessoas que moram nas lindas ruas por onde passei. Isso é o que eu chamo de viver, tia Polly. Respirar só, não é viver.

Eleanor Porter
(1991, p.39-40)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto respondeu, eu me calo...⁴⁸

Nesse espaço de últimas considerações é válido ressaltar nosso contínuo esforço de não oferecer um olhar único (uma única interpretação) de todas as situações clínicas narradas. Através do percurso que escolhemos buscamos delinear apontamentos sobre a utilização de histórias na prática clínica com crianças psicóticas. Seguindo Rilke (2007), entendemos que parte do trabalho foi, justamente, “não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades” (p.192). Assim, a interpretação que propusemos é uma entre tantas possíveis. Preocupamo-nos, sobretudo, em evidenciar a possibilidade de crianças psicóticas vivenciarem narrativas. Buscamos mostrar como essa experiência adquire nuances e qualidades distintas e muitas vezes inesperadas.

Entendemos que as histórias articulam pontos fundamentais do desenvolvimento emocional, favorecendo o brincar criativo. Defendemos, sustentados pelas contribuições de Winnicott, que o brincar é a bússola de todo encontro clínico, uma vez que direciona ao desenvolvimento:

O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde, o brincar conduz aos relacionamentos grupais, o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1971, p. 63)

Devemos também lembrar que o brincar tem como morada a terceira área de experiência, a área da transicionalidade. A transicionalidade está relacionada com o sentido de existir que toma forma no gesto criativo. Conforme nos alerta a menina Pollyana, não basta respirar para se viver, na concepção dela (e, vale sublinhar que na nossa também) viver diz respeito a existir com sentido, que

⁴⁸ Fórmula encantatória de finalização de contos da tradição oral.

para Pollyana toma forma ao brincar, ao compartilhar e ao explorar o mundo que se apresenta a ela; em outras palavras, consideramos que o existir está relacionado a experimentar um sentido na vida e poder tramar uma história a partir daí.

As histórias, estando relacionadas com criatividade e espontaneidade, fazem parte da esfera do que consideramos terapêutico na perspectiva destacada. Sendo assim, entendemos que o uso de histórias na clínica é um uso que favorece uma relação com o mundo e consigo mesmo, possibilita o trânsito de experiências que destacamos como a característica fundamental da transicionalidade. E nesse sentido, criar uma história instaura esse caráter constante de contato e troca com o mundo, com a tradição: uma constante renovação.

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. (Iser, 1996, p. 11)

Esse excesso corresponde justamente à essência humana de não estar conformado definitivamente num modo de ser. A natureza humana é um excesso, pois não está restrita ao natural. Contar histórias é o modo como o homem excede a si mesmo, configurando-se substancialmente como *vir a ser*. O homem conta história e realiza a si mesmo como uma história. As histórias são a expressão mais original do existir humano.

E não é isso que até mesmo o enquadre tradicional da psicanálise propõe? A caricatura mais comum é a do analista que repete “fale-me mais sobre isso” ou “fala-me da sua infância”. E a caricatura é justamente boa no sentido em que aponta como algo mecânico e corriqueiro a escuta que o analista sustenta diante daquilo que parece ainda não se configurar como a história pessoal do analisando deitado no divã. Quando o analista insiste “fale-me sobre você”, em outras palavras, “conte-me sua história”, não faz mais que apontar a trama narrativa por trás das repetições e das falas ainda sem sentido

do analisando; o analista pede que a história seja narrada para que outras articulações e significações possam surgir a partir da narração, que é, ao mesmo tempo, resgate e criação. Assim, o trabalho terapêutico é, em última análise, o trabalho de constituição de uma história individual e subjetiva. Na clínica da infância não buscamos resgatar uma história do passado remoto, que na narração tem sua possibilidade de restituição. Na clínica da infância e da psicose falamos com a própria criança e escrevemos conjuntamente o seu acontecer e, nesse sentido, mais uma vez, a história está sempre por se exceder.

Entendemos que no trabalho clínico não se conta histórias com a finalidade de uma adaptação social, tampouco as utilizamos como técnica ou meio para uma formatação clínica mais “verdadeira”. Contar histórias é um modo de se entrar em contato com a dimensão humana por excelência. O caráter terapêutico das histórias é a própria possibilidade de experimentá-las, muito mais do que extrair seus significados, tarefa essa que só se alcança quando se transforma a literatura em discurso racional. Contar histórias para crianças psicóticas é, antes de tudo, uma crença na preservação do caráter humano mesmo nas vivências mais limitadas e fragmentadas. Crê-se não na cura absoluta, mas na possibilidade de cultivo de uma experiência fundamental. As histórias fictícias proporcionam um universo profundamente humano e garantem um direito muitas vezes vedado a crianças psicóticas: o direito de poderem também elas exceder a própria realidade.

As histórias são um modo do homem reconhecer a si mesmo. Por isso, a via psicoterapêutica se dá através da elaboração da história individual, não somente na rearticulação do passado, mas também e principalmente na construção de sonhos futuros, que nada mais são que as nossas histórias fictícias mais verdadeiras. Por fim, o que importa na clínica com histórias é permitir essa vivência de participar de uma história e, na medida em que se participa, poder ser o seu autor e protagonista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. (1980) *Manual de psiquiatria infantil*. Masson – 2ª. Edição.
- ALCOTT, Louisa May. (1998) *Mulherzinhas*. Tradução: Marcos Bagno; São Paulo: Companhia Melhoramentos. (Original publicado em 1868)
- ANDERSEN, Hans Christian. (1978) *Contos de Andersen*. Tradução do dinamarquês por Guttorm Hassen – Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista (org). (2003) *História da psiquiatria infantil brasileira*. In Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência. Francisco Baptista Assumpção Junior, Evelyn Kuczynski (orgs). – São Paulo: Editora Atheneu.
- AUBIN, Henry. (1976) *Psicoses da criança*. Rio de Janeiro – Zahar.
- AUSTER, Paul. (2008) *A invenção da solidão*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BARROS, Manuel de. (2003) *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo, Planeta.
- BENJAMIN, Walter. (1994) *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221 (Original publicado em 1936).
- _____. (2002) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades; Editora 34.
- BETTELHEIM, Bruno. (2007) *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano – São Paulo: Paz e Terra, 21ª. edição revista.
- BLEGER, José. (2007) *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. Tradução Maria Rita M. de Moraes; revisão da tradução Luiz Lorenzo Riviera. – 3ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia)
- BORGES, Jorge Luis. (2007) *Nota sobre (hacia) Bernard Shaw*. Em *Otras Inquisiciones. Obras completas* – 2ª. ed. – Buenos Aires: Emecé Editores, original publicado em 1952.
- CHESTERTON, G. K. (2008) *Ortodoxia*. Editora: Mundo Cristão, São Paulo.
- COSTA, Teresinha. (2010) *Psicanálise com crianças*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Zahar.

DI LORETO, Osvaldo. (2004) *Origem e modo de construção das moléstias da mente (psicopatogênese): a psicopatogênese que pode estar contida nas relações familiares*. São Paulo: Casa do psicólogo.

FOUCAULT, Michel. (1979) *A casa do louco*. In *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Editora Graal.

FREUD, Sigmund. (1908[1907]). *Escritores criativos e devaneios*. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XII, pp. 149-163). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original de 1908[1907])

_____. (1919) *O estranho*. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XII, pp. 149-163). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1919)

GALLETTI, M. C. (2003) *Uma Parte da Rede: os Centros de Convivência e Cooperativas em São Paulo*. In FERNANDES M. I. A (Org.) *Tecendo a Rede: trajetórias da Saúde Mental em São Paulo 1989-1996*. 2 ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p.217-30.

GIRZONE, Joseph F. (2009) *Prefácio*. In CHESTERTON, G.K. *São Tomas de Aquino e São Francisco de Assis*. Tradução Adail Ubirajara Sobral/ Maria Stela Gonçalves – Rio de Janeiro: Sinergia: Ediouro.

GRUSPUN, Haim. (1987) *Distúrbios psiquiátricos da criança*. Livraria Atheneu – Rio de Janeiro/ São Paulo.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. (1994) *Petit Bodiel et autres contes de la savane*. Paris: Stok, 260pp.

HUIZINGA, J. (2007) *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.

HUXLEY, Aldous. (2009) *Admirável mundo novo*. Tradução Lino Vallandro e Vidal Serrano. – São Paulo: Globo. (Coleção Globo de bolso)

ISER, Wolfgang. (1996) *O ato da leitura*, vol 1. São Paulo: Editora 34.

KANNER, Leo. (1966) *Psiquiatria infantil*. Buenos Aires: Paidós.

KUPERMANN, Daniel. (2008) *Presença Sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LANCETTI, Antonio. (2006) *Clínica peripatética*. São Paulo: Hucitec.

LARANJEIRA, Mário. (2007) *Posfácio*. In PERRAULT, Charles. *Contos e fábulas*. Tradução e posfácio Mário Laranjeira; ilustrações Fê – São Paulo: Iluminuras.

LEVI, Primo. (1988). *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rocco: Rio de Janeiro.

LIMA, Jorge de. (2001) *Melhores Poemas*. São Paulo, Global Editora.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. Ilustrações Paulo Borges – São Paulo: Globo, 2009.

MADUENHO, Alexandre Augusto Martins. (2010) *Nos limites da transferência: dimensões do intransferível para a psicanálise contemporânea*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia – Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia da USP. Orientador: Nelson Ernesto Coelho Junior.

MANNONI, Maud. (1995) *Amor, ódio, separação: o reencontro com a linguagem esquecida da infância*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 137p.

MATOS, Gislayne Avelar. (2005) *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes.

MICHAELIS: *moderno dicionário da língua portuguesa*. (1998) São Paulo: Companhia Melhoramentos, (Dicionários Michaelis). 2259p.

MOREIRA, Maria Inês Badaró; ANDRADE, Ângela Nobre de. (2007) Habitar a cidade: análise de serviços residenciais terapêuticos. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set/dez. 2007.

N'DAK, Pierre. (1984) *Le conte africain et l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

OBERG, Silvia. (2011) *Apresentação*. In GRIMM, Jacob. Contos de fadas/irmãos Grimm; tradução: Celso M. Paciornik; apresentação: Silvia Oberg. – 5ª. ed. 4. reimpressão – São Paulo: Iluminuras.

PARSONS, Michael. (2001) *A lógica do brincar em psicanálise*. Livro anual de psicanálise, XV, 89-102.

PLATH, Sylvia. (2007) *Poemas*. Organização, tradução, ensaios e notas: Rodrigo Garcia Lopes e Mauricio Arruda Mendonça. – 2ª. ed. – São Paulo: Iluminuras.

PORTER, Eleanor Hodgman. (1991) *Pollyanna*. Tradução de Monteiro Lobato – São Paulo: Editora Nacional.

PRADO, Adélia. (1991) *Poesia Reunida* – São Paulo: Arx.

RILKE, Rainer Maria. (2003) *Histórias do bom Deus*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: 7Letras.

_____. (2007) *Cartas do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes.

RODULFO, Ricardo. (2009) *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia: lo creativo – lo destructivo en el pensamiento de Winnicott*. – 1ª. ed. – Buenos Aires: Paidós.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. (2009). *O amor do pequeno príncipe, cartas a uma desconhecida*. Tradução de Alcilda Barbosa Caldeira Brant – Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (2006). *O pequeno príncipe*. Com aquarelas do autor: Tradução de Dom Marcos Barbosa – Rio de Janeiro: Agir.

SANTA ROZA, Eliza. (1993) *Quando brincar é dizer*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

SEIXAS, André Augusto Ângelo, MOTA, André., ZILBREMAN, Mônica L. (2009) A origem da liga brasileira de higiene mental e seu contexto histórico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 31(1).

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. (2008) *Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças*. In SOUZA, Audrey Setton Lopes de; GUELLER, Adela Stoppel de (orgs). *Psicanálise com crianças, perspectivas teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do psicólogo; 283 pgs.

TOLEDO, Luiz Celso Castro de. (2006) *Diálogos familiares sobre a loucura*. São Paulo: Vetor.

TWAIN, Mark. (1996) *Aventuras de Tom Sawyer*. Texto em português de Carlos Heitor Cony; ilustrações de Teixeira Mendes. – Rio de Janeiro: Ediouro.

VAISBERG, Tânia Maria Jose Aiello. (2004a) *Ser e Fazer: enquadres diferenciados na clínica winnicottiana* – Idéias e Letras, Aparecida/SP. (Coleção Psi-atualidades, 3)

VAISBERG, Tânia Maria Jose Aiello. (2004b) *Os enquadres clínicos diferenciados*. In VAISBERG, T. M. J. A. (Org.) ; AMBROSIO, F. F. (Org.) . *Cadernos Ser e Fazer: O Brincar*. 1. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 1., 120p .

WINNICOTT, Donald Woods. (2000) *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1958)

_____. (1971). *O brincar e a realidade*. Tradução de Jayme Salomão, Rio de Janeiro: Imago Editora.

_____. (1999). *Conversando com os pais*. 2ª. Edição, tradução de Álvaro Cabral, São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2005a) *Tudo começa em casa*. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia).

_____. (2005b) *A família e desenvolvimento individual*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e pedagogia).

WOOLF, Virginia. (2005) *Contos completos*: Virginia Woolf. Tradução: Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify.

ANEXO 1

Material de divulgação (folder) do *Giramundo – oficinas terapêuticas e inclusão*

O Giramundo Oficinas Terapêuticas e Inclusão, sediado na Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic (PUC-SP), é um dispositivo terapêutico que se destina ao tratamento de crianças e adolescentes com graves transtornos psíquicos e seus familiares. Tendo em vista que as crianças e adolescentes às quais se destina o projeto apresentam dificuldades em diversos âmbitos do seu desenvolvimento, o Giramundo tem como objetivo a construção de projetos terapêuticos singulares para cada caso, o que pressupõe uma multiplicidade de formas de intervenção e a construção de redes sociais que envolvem a participação de outros dispositivos e instituições.

Temos como proposta o atendimento integrado das principais demandas apresentadas em cada caso, a partir de uma concepção que valoriza o trabalho conjunto de profissionais da saúde e da educação, enfocando a pessoa na sua totalidade.

O Giramundo é formado por uma equipe de psicólogos e estagiários de psicologia, supervisionados por professores da PUC-SP e profissionais parceiros.

Histórico

O Giramundo Oficinas Terapêuticas e Inclusão surgiu como um projeto da Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic (PUC-SP) em 1996, quando se fazia necessária a criação de outras possibilidades de tratamento para pacientes — crianças e adolescentes — egressos dos serviços públicos de saúde mental desmontados por ocasião da implantação do PAS. Ao mesmo tempo, constituiu-se como um espaço de formação, sendo oferecido como atividade de estágio para os alunos do quinto ano da Faculdade de Psicologia da PUC-SP e, posteriormente, vinculado ao programa de Aprimoramento Clínico-Institucional da mesma clínica.

Dispositivos

Oficinas Terapêuticas

São trabalhos terapêuticos grupais, que ocorrem semanalmente, caracterizados pela mediação de materiais específicos utilizados em cada uma delas. Esses materiais são escolhidos a partir do repertório coletivo oferecido pela nossa cultura, como música, teatro, história, computação e expressão. O objetivo é a inclusão dessas crianças e adolescentes em atividades culturalmente significativas. Bimestralmente também são organizadas oficinas de passeio.

O eixo dessas atividades é constantemente pensado pela equipe, permitindo transformações inclusive em suas propostas materiais.

Atendimentos Individuais

São propostos em casos em que se configure esta demanda.

Escolarização

Dispositivo responsável pela construção de projetos pedagógicos em parceria com as escolas, orientação às famílias e formação na área da educação inclusiva.

Acompanhamento Terapêutico

Equipe de profissionais que atua no ambiente escolar e/ou na comunidade, buscando a inclusão dos usuários em tais espaços e visando a construção de vínculos e projetos pessoais que semeiem maior autonomia.

Família

Suporte terapêutico para as famílias dos usuários realizado primariamente em grupo de pais de frequência semanal e aprofundado, a partir das demandas apresentadas, em propostas de terapias e/ou acompanhamentos familiares, de casais ou individuais para os pais.

Documentação e Comunicação

Grupo responsável por manter e disponibilizar o acervo científico do Giramundo, além de criar espaços para o diálogo e circulação intra e inter-institucionais dos saberes emergentes de decisões e práticas construídas cotidianamente e do conhecimento resultante desta construção.

ANEXO 2

História 1

22/03/07
ERA UMA VEZ UM MENINO
NA OFICINA DE HISTÓRIA.
ELE ESTAVA CONHECENDO OS
LIVROS POR QUE NÃO TINHA
MUITO CONTATO COM ELES. ELE
GOSTOU MUITO DO LIVRO DA
MORANGUINHO.
ESSE MENINO ERA ANIMADO
E GRITAVA BASTANTE. GOSTAVA
DE SE MEVER MUITO. LIGAVA
SEMPRE A TORNEIRA. ESSE
MENINO CHAMAVA [REDACTED]
O OUTRO MENINO CHAMAVA
[REDACTED] ELE CONHECIA O ALFABETO
TODO, GOSTAVA DAS LETRAS, DE
ESCREVER E DOS LIVROS. FAZIA
MUITOS PARULHOS COM A BOCA.
OS DOIS MENINOS GOSTAVAM
DE OUVIR PARULHOS (COM A

BOCA OU COM AS COISAS)
UM DIA, TODO MUNDO
COMEÇOU A FAZER BARUUNO.
E TODOS ESTAVAM FELIZES.

20 ESTAVA PRESTANDO
MUITA ATENÇÃO EM E
FEZ CARINHO NA CABEÇA DELE.
FOI MUITO LEGAL POR QUE FOI
A PRIMEIRA VEZ QUE
FICOU MAIS TEMPO NA OFICINA.
E QUANDO ESSA HISTÓRIA
FOI FEITA, AS DUAS TERAPEUTAS
PERCEBERAM QUE E
ESTAVAM PRESTANDO
ATENÇÃO NA HISTÓRIA. FOI UM
MOMENTO QUE TODOS ESTAVAM
JUNTOS.

História 2

Era uma vez uma oficina de história. Nesta oficina tinha 2 meninos que gostavam de pegar nas pessoas de um jeito diferente. Um desses meninos, o [redacted], estava descobrindo agora como fazer isso.

O [redacted] já fazia faz-tempo, de um outro jeito.

Tinha um outro menino, o [redacted], que saiu no começo da oficina e de vez em quando gostava de abraçar.

O [redacted] trouxe muitas palavras novas e um jeito diferente de estar na oficina: ficar ~~de~~ puto, abraçar, pegar.

O [redacted] estava gostando de ver os livros com a [redacted] "QUE BICHO É ESSE" - o livro de pano.

O [redacted] preferia ficar puto da [redacted] e explorar essas novas expressões: Casas Bahia, Ponto frio, itau, extra, carrefour, cocoricó, nona caixa.

Enquanto isso acontecia uma história.

[redacted] preferiu sair. Parece que ficou bravo, porque queria virar a página do livro muito rápido e machucou a [redacted] de propósito. Uma oficina que começou com 6 pessoas

acabou ficando com 4!

História 3

06/09/07

ERA UMA VEZ UMA OFICINA COM
POUCA GENTE: [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]
E [REDACTED]
NO COMEÇO O [REDACTED] PARECIA
ESTAR COM UMA DOR MUITO GRANDE.
SERÁ QUE ERA SAUDADES? SERÁ QUE ERA
RAIVA? SERÁ QUE ERA TRISTEZA?
A GENTE NÃO SABIA, MAS SERÁ QUE ELE
SABIA?
O [REDACTED] SAIU DA SALA COM A [REDACTED]
DETALHES DE TER GRITADO MUITO, CHEGADO
E BATIDO NO TANQUE. ENQUANTO ISSO,
[REDACTED] TAPAVA OS OUVIDOS. PARECIA QUE
NÃO QUERIA SABER DO QUE ESTAVA
ACONTECENDO...
MIGUMAS VERES FICAVA DE COSTAS PARA
A GENTE E OUTRAS CHEGAVA SEM TERTINHO
CHO QUE NEM ELE SABIA O QUE QUERIA...
SERÁ QUE FOI DIFÍCIL VER O [REDACTED]
AQUELE JEITO? SERÁ QUE O [REDACTED] QUERIA
FINGIR QUE NADA TAVILLO ACONTECE?
SERÁ QUE OS PARUCHOS QUE ELE FAZIA
COM A BOCA ERA UMA FORMA DE SE EXPRESS-
AR?
FICARAM MUITAS PERGUNTAS. NESTA OFI-
CINA, NEM DEU PARA PERCEBER QUE FOI DIFÍCIL
PARA O [REDACTED] QUE SAIU DA SALA, E PARA
[REDACTED] QUE FICARAM.

História 4

21/02/08
ERA UMA VEZ O ANIVERSÁRIO DA [REDACTED] E TEVE UMA FESTA NA CASA DELA. TINHA PEXIGA, DESENHO, BOLO DE CHOCOLATE, MÚSICA, DANÇA, RISADAS E PALHAÇO QUE DAVA RISADA. TODO MUNDO ESTOROU AS PEXIGAS AO MESMO TEMPO. ESTAVAM: [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] E [REDACTED]. [REDACTED] COMEU O BOLO TODO E O BRIGADEIRO SUMIU. HUMMM! BRIGADEIRO É BOOOOM! SERÁ QUE FOI [REDACTED] QUE COMEU? [REDACTED] TINHA TAMBÉM BRULHO

DO PALHAÇO E DE GENTE
CONVERSANDO: BLABLABU.
O [REDACTED] ESTAVA TOCA
DO ROLA ENQUANTO O
[REDACTED] PROCURAVA OS
BRIGADEIROS.
[REDACTED] ESTAVA TRISTE
NA FESTA, MAS NINGUÉM
SABIA PORQUE. O PALHAÇO
CONSEGUIU ANIMAR A
[REDACTED]. SERÁ QUE O
PALHAÇO TÁ MEDO DELA?
SERÁ QUE O TRAIÇÃO VEM?

História 5

06/03/08

ERA UMA VEZ A CHUVA DE VERÃO NO ZOOLOGICO. LOGO QUE PAROU DE CHOVER, ABRIU UM CÉU AZUL, COM ALGUMAS NUVENS. PASSOU UMA NUVEM ESCURA.

COMEÇOU A CHOVER QUANDO ESTÁVAMOS VENDO O ELEFANTE. NÉ PATEMOS PALMA PARA A CHUVA, DE TANTO CALOR QUE ESTAVA.

FIZEMOS O CAMINHO DO ALFABETO PARA VER OS PICHOS. ESTÁVAMOS PRESTANDO ATENÇÃO NO FÓTFALO QUANDO O CÉU FICOU PRETO.

VENTAVA TANTO E CHOVIA TANTO QUE OS LOPIOS COMEÇARAM A UIVAR.

E SAÍMOS CORRENDO PARA PROCURAR UM TETO.

PAROU DE CHOVER E FOMOS ANIDAR A CAVALO.

GOSTOU MUITO!
ATÉ QUE OUVIMOS UM PARUHO
ESTRANHO, SERÁ QUE FOI O
HIPOTATAMO QUE QUEBROU
O ESPELHO DO ZOOLOGICO?
DEPOIS OUTRO PARUHO: ERA
O UIRAPURU?

ENTÃO OUVIMOS O CANTO DESSE
PASSARINHO E COMEÇAMOS A
ASSOPIAR.

POE ULTIMO, VIMOS A ZEBRA,
QUE É A ULTIMA DO ALFABETO.
APROVEITAMOS QUE O CÉU
ESTAVA MUITO AZUL E FOMOS
EMBORA CANTANDO A MÚSICA:
AERA UMA VEZ, ..."

História 6.a.

21/08
Um pancio pela cidade
Estávamos andando na
calçada quando de repente
vimos um carangueijo verde.
Foi engraçado porque nunca
tínhamos visto um caran-
gueijo assim.
Dissemos: - Bom dia,
carangueijo!
- Bom dia - respon-
deu o carangueijo - Que
lindo dia de sol!
- Carangueijo,
o que você
está fazendo
aqui na
calçada da
cidade? - Perguntamos.
- Uheahuplu - respondeu
com um baulho estanho.
E disse: - Eu queria conhecer
a cidade, andar de trem.

- Carangueijo, nós temos da cidade! Vanta que vamos te mostrar tudo! Vamos mostrar as escolas, supermercados, os carros, os circos, os parques, os museus, os cinemas, as casas e apartamentos, metrô.

Puxa, mas a gente nem sabe seu nome! Como você se chama?

- Eu me chamo 3229400.

- Nunca ouvi mas um nome assim. E nem vimos um carangueijo na cidade. Menos menos vende! Que situação gozada!

História 6.b.

11/04
No caminho atravessamos
ruas, vimos uma oficina de

moto, carros, ônibus, prédios,
árvores, pessoas andando
e passeando com cachorros.
Também ouvimos barulho
de carro, de buzina
que fazia TON- FOM / BÍBÍ FOM
FOM, BÉÉÉÉ... Ouvimos
também barulho de pás-
saros que faziam TÍU-TÍU,
de cuangas gutando na
enrola fazendo bagunça.
Chegando no Museu
das Invenções, vimos
muitas coisas diferentes.
Tinha muito barulho!
Vimos uma coisa legal:
um álbum de fotos que
falava, um teclado de
computador e um piano
mole, de borracha.

E nessa hora percebemos
que esta história ~~misturava~~
justava coisas que vivemos
e que encontramos no
mundo por aí e coisas que
inventamos.

História 6.c.

18/09

Então chamamos o 3229
1000:

"- Oh, você aí! Vem aí, 32299000!
Vamos para um lugar anima-
do. Vamos para o Playcenter!
O caramuru gostou tanto
da ideia que deu uma
pulsa que não imagina.
Vamos que ele podia dar.
Mas bem nesse dia, comecei
a chover. Será que a gente
devia ir mesmo assim?
Resolvemos ir mesmo
assim e foi bem, porque
no caminho abriu o
sol.

Chegando lá, ensinamos para o carangueiro que na cidade há vários lugares que precisamos usar dinheiro. No Play center temos que pagar para entrar.

"Quanto custa?" - pergun-
tamos.

"É R\$ 15,00" - respondeu o moço do caixa.

~~Não~~ E o carangueiro foi tanta dinheiro para pagar.

Entramos. O primeiro brinquedo que ~~foi~~ levamos o carangueiro foi a roda gigante. Depois fomos no carrinho bale-
bale. O era muito barbeiro.

Então a gente foi lancha e comemos

um belo sanduíche. Hummm!
Veio o garçon:

1 - O senhor aceita
alguma coisa?
Marcos estava indeciso,
mas escolheu um san-
duíche de mortadela e
suco de laranja. O
garçon não queria trazer
o suco sem açúcar.

[redacted] e o garçon
discutiram muito tempo
sobre isto.

[redacted] aceitou a
sugestão do garçon:
hambúrguer de carne e
suco de maçã.

[redacted] não quis comer.
E depois [redacted] quis
um milk shake

História 6.d.

E continuamos na lanchonete do parque. O garçom levou

o milk shake com cereia e deu o milk shake pl

E resolveu fazer um pedido.

- E aí... - diz o garçom - E porque vocês não pedem 1 pizza?

pede:

- De queijo.

- Não tem queijo!

Dissemos: - Esse restaurante é 1 espelunca! Vamos embora.

E enquanto o garçom pegava a conta... Saímos correndo do restaurante e fomos continuar o passeio com o caramelo de queijo verde.

E nos encontramos nessa hora. Pra onde podemos ir?

E deu a ideia de ir ao PARQUE DA MÔNICA. gostou bastante quando fizemos esse passeio.

História 6.e.

09/10 - Hoje nós decidimos
ir para o circo ver o show
do Palhaço Nargat, junto
com o caranguejeiro verde
3224700.
O palhaço começou dando
muitas cambalistas.
Depois subiu no palco.

É o apresentador desse:
- Respeitável público,
com vocês, o patraço Nargat.
Enquanto isso, tocava uma
música.

O segundo apresentador
apresentou o número de
rodopiar e o Nargat
caiu no chão.

A terceira apresentadora
fez um mistério: o que
será que o patraço ia
apresentar?

Então, Nargats saiu pulando
e a platéia toda
ficou assistindo e gostando
do que viu.

Esperando o quanto
apresentador, a platéia
ficou em silêncio. E até
a música parar.
E o patraço quase

ficou pelado porque o
apresentador começou a
tirar a roupa dele. Mas
não podia.

Todo mundo ficou
esperando o próximo
número e disse: "Ih,
acabou o show?"
Mas continuou: o navigação
continuou rodando e
o show acabou por aí
depois que alguém da
plateia dormiu.

E o show acabou e toda
a plateia aplaudiu.

E teve uma última
palhaçada, e das boas:
repetir a plateia toda
disse: "Que pernilha de
galinha".