

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

FERNANDA DE SOUSA E CASTRO NOYA PINTO

Grupo Mix: um campo de linguagem para a
circulação da heterogeneidade

São Paulo

2009

FERNANDA DE SOUSA E CASTRO NOYA PINTO

Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador:
Prof. Dr. Rogério Lerner

São Paulo
2009

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

Pinto, Fernanda de Sousa e Castro Noya.

Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade / Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto; orientador Rogério Lerner. -- São Paulo, 2009.

115 p.

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. Desenvolvimento infantil 2. Constituição do sujeito 3. Diferenças individuais 4. Autismo 5. Psicose 6. Crianças abrigadas
I. Título.

BF721

Nome: Pinto, Fernanda de Sousa e Castro Noya

Título: Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade

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

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus avós (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rogério Lerner, pela orientação criteriosa e por ter-me concedido a oportunidade da realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, pelos preciosos ensinamentos e pela atenção carinhosa desde o nascimento das primeiras ideias deste trabalho. Acima de tudo, por ser marca fundamental em meu percurso na Psicanálise.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pelo envolvimento nas questões mais fundamentais deste trabalho, desde as primeiras construções, e pelas férteis contribuições no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Vera Stela Telles, pela presença marcante de uma clínica cuidadosa que muito contribuiu para minha formação clínica.

Ao Prof. Dr. Bernard Jean Jacques Charlot, pelas contribuições que fizeram frutificar as discussões deste trabalho.

A todas as crianças que participaram do Grupo Mix, pelos caminhos construídos, pela imprevisibilidade e por me possibilitarem compartilhar esse tempo valioso que é a infância.

Ao meu pai, pela suavidade e carinho que sempre encontro em seus gestos. À minha mãe, pelos olhares de admiração e pelas leituras carinhosas deste trabalho e da vida, que me fazem acreditar que é possível seguir, sempre.

Aos meus queridos irmãos Paula e Rafael, pela maneira afetuosa e divertida de contribuírem nesta e em muitas de minhas construções. E à Patrícia, com quem aprendo a superar os obstáculos e não desistir.

Aos amigos e aos companheiros do Lugar de Vida, pelas parcerias e discussões calorosas, fundamentais nos avanços desta dissertação: Andréa Assali, Renato Mori, Mônica Nezan, Paula Belotti, Deborah Gleizer, Siglia Leão, Carol Tiussi, Irene Alonso, Bia Lerner, Cris Keiko, Marise Bastos.

Aos queridos amigos da graduação, parceiros no trabalho no Grupo de Sábado, Lucas Carvalho, Thais Guimarães, Nicole Crochick e Marcos Milazzo.

Ao Frederico Dentello, pela revisão precisa e cuidadosa, respeitando acima de tudo o estilo de quem escreveu.

Aos abrigos, pela confiança e parceria.

Ao CNPq, por me confiar a bolsa para a realização desta pesquisa.

ERA UMA VEZ...

... UM GRUPO DE CRIANÇA
que vêm ao lugar de vida



RESUMO

Pinto, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta dissertação é um estudo exploratório de uma proposta de trabalho terapêutico em grupo. O grupo estudado reúne crianças que enfrentam entraves e vicissitudes no processo de constituição subjetiva ao lado de crianças em diferentes posições discursivas. Atualmente, compõem o grupo crianças moradoras de um abrigo, crianças autistas e crianças psicóticas. O grupo propõe que se constituam enlaçamentos ou se estenda o laço social por meio de atividades que contam com códigos culturalmente compartilhados e por meio da sustentação transferencial, pelos adultos, dos processos vividos pelas crianças. O grupo oferece também a possibilidade de que as crianças respondam de lugares diferentes dos habituais, lugares que provocam estranhamento e possibilidade de deslocamentos. O grupo é assim um campo de linguagem que permite e facilita a circulação da heterogeneidade, propicia combinações possíveis e legitima a diversidade. Crianças de abrigo, normalmente consideradas carentes, abandonadas e desinvestidas, muitas vezes ocupam em nosso grupo um lugar de detentoras de um certo saber. Orientadas pela instância simbólica da Lei, lidam com as vicissitudes da infância de maneira neurótica e portanto não se desligam da relação com o outro: “sabem” sobre a falta. Crianças autistas e psicóticas são convidadas a ocupar lugares de infância, a brincar e a fazer enlaçamentos com outras crianças, e parecem escutar o que os pequenos semelhantes têm a dizer de forma diferente de como escutam os adultos. Nossa hipótese inicial foi que a experiência dessas alterações de lugares atribuídos e ocupados pode oferecer incursões por posições inéditas e uma ampliação da circulação social dessas crianças. Para examinar a hipótese, acompanhamos e registramos os movimentos das crianças no Grupo Mix pelo período de dois anos. A análise dos registros localizou momentos em que ocorreram incursões que revelaram uma ampliação da circulação social. Esses encontros trouxeram benefícios tanto para as crianças autistas e psicóticas quanto para as neuróticas.

Palavras-chave: Abrigo. Autismo. Convívio entre diferentes. Desenvolvimento infantil. Psicanálise. Psicose.

ABSTRACT

Pinto, F. S. C. N. (2009). *Group Mix: a language field for the movement of heterogeneity*.
Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This dissertation is an exploratory study of a proposal for therapeutic group work. The studied group joins children who face obstacles and vicissitudes in the process of subjective constitution alongside children in different discursive positions. Currently, the group is composed by children who live in a shelter, autistic children, and psychotic children. The group proposes to constitute links or to extend their social bonds through activities that rely on culturally shared codes and through the support of transference, by adults, of the processes experienced by children. The group also offers the possibility that children respond from different places of the usual ones, places that cause estrangement and the possibility of displacement. The group is thus a language field that enables and facilitates the movement of heterogeneity, provides possible combinations, and legitimates diversity. Children who live in shelters are generally considered poor, abandoned and divested, but in our group they frequently occupy a place of holding a right to know. Guided by the symbolic body of the Law, they deal with the vicissitudes of childhood in a neurotic way, and so they do not shut off the relationship with the other: they “know” about the fault. Autistic and psychotic children are invited to occupy places of childhood, to play and to make connections with other children, and they seem to hear what their small counterparts have to say in a different way of how they listen to adults. Our initial hypothesis was that the experience of these changes of allocated and occupied seats might offer them incursions in unprecedented positions and an expansion of the social movements of these children. In order to examine this hypothesis, we followed and recorded movements of the children in the Group Mix for a period of two years. The analysis of the records localized moments in which incursions revealed an expansion of their social movements. The meetings of the group have brought benefits for both the autistic and psychotic children and for the neurotic.

Keywords: Autism. Child development. Coexistence between different. Psychoanalysis. Psychosis. Shelter.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. A CRIANÇA COMO EFEITO DE UMA DISCURSIVIDADE.....	12
2.1. Instituições.....	13
2.2. Grupos.....	17
2.3. Constituição subjetiva (CS) e posição discursiva (PD).....	20
2.4. Pressupostos psicanalíticos e eixos propostos pela AP3.....	24
3. CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO MIX: O MITO DE ORIGEM.....	30
3.1. Uma proposta de encontro com a heterogeneidade: crianças com impasses na subjetivação e crianças abrigadas.....	34
3.1.1. Crianças com impasses na subjetivação.....	34
3.1.2. Crianças abrigadas.....	36
3.2. Uma montagem forjada: o caos.....	39
4. O GRUPO MIX HOJE.....	43
4.1. Lugar de Vida.....	43
4.2. Grupo Mix: uma circunscrição teórico-clínica inicial.....	45
4.3. O Mix pela voz das crianças.....	48
4.4. As crianças do grupo.....	49
4.4.1. Crianças cuja problemática está na constituição da subjetividade.....	50
4.4.2. Crianças em risco social oriundas de abrigos.....	56
4.4.3. Crianças cuja problemática está fora do escopo da constituição da subjetividade e do risco social.....	60
5. CENAS, ENCONTROS E DESENCONTROS DE UM GRUPO MIX.....	63
5.1. Rico e Lisa, do vazio à falta. Aceite o que também não tenho.....	63
5.2. Fred e Bela: Tchau, amiga! Tchau, amigo!.....	64
5.3. Bela e Rico, do estranho ao familiar: dinossauros.....	66
5.4. Pode vir, eu (as)seguro você.....	68
5.5. As meninas e as pétalas de Marco.....	69
5.6. Xixi é no banheiro, companheiro!.....	71
5.7. Grita! Não, fale “grita”.....	72
5.8. A instituição como intervenção, a intervenção como instituição.....	73
5.9. “Não” é “não”!.....	76
5.10. Você está agindo como um bebezão!.....	78
5.11. Querelle de Brest.....	80
5.12. Violência ou agressividade?.....	84
5.13. Vocês não voltam nunca mais!.....	86
5.14. Ao infinito e além!.....	87
5.15. Próximo!.....	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	113

1

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é um estudo exploratório de uma proposta de trabalho com crianças que enfrentam entraves e vicissitudes no tempo da infância. O tema que tomamos como objeto e sobre o qual levantaremos questões foi nomeado *dispositivo Grupo Mix*, um lugar de circulação da “infância com problemas”. Apesar de haver uma vasta bibliografia no que se refere aos grupos, a literatura é escassa no que se refere à leitura dos efeitos dos encontros entre crianças num contexto grupal específico, num contexto heterogêneo. Essa é razão que nos levou a escolher para esta dissertação a metodologia do estudo exploratório. Neste sentido, acompanharemos os movimentos das crianças, procuraremos apresentar elementos, fazer descrições dos processos, levantar questões e formular hipóteses para estudos posteriores (UNICAMP, 2007).

Trata-se de um espaço inaugurado quando crianças de uma comunidade carente pediram para frequentar uma instituição de tratamento de crianças autistas e psicóticas. Fundou-se então um espaço onde aconteciam encontros entre crianças ditas “marginais” e crianças ditas “estranhas”. Tal período foi marcado pelo exercício constante de escuta, na forma de encontros permeados por uma atenção aos lugares imaginários ocupados pelas crianças e por nós na relação que estabelecemos.

Ao longo desse processo, pôde-se perceber os lugares em que os sujeitos se colocavam e aqueles que atribuíam ao outro não eram fixos, sofriam alterações. Essas alterações podem revelar o surgimento de novas formas de relacionar-se e de recortar o mundo, a si mesmo e aos outros.

Partindo dessa experiência fundadora, oficializou-se a montagem do dispositivo, cuja principal característica é possibilitar a circulação de uma diversidade de discursos como um lugar facilitador de estabelecimento de laço ou enlaçamento social. Laço social é entendido como “aquilo que permite ao sujeito fazer um vínculo com a cultura, uma aliança com o universo simbólico que rege as relações humanas” (Kupfer, 2000). Acompanhamos os movimentos das crianças pelo período de dois anos e no presente estudo procuraremos fazer a leitura dos efeitos desses encontros.

O cenário contemporâneo não é, de maneira geral, facilitador do convívio entre crianças radicalmente diferentes. Assim, a criança “pobre”, a “esquisita”, a “abrigada” são na grande maioria das vezes pouco indicadas para o convívio, por serem “marginais”. Essas

crianças não brincam juntas; encontram-se, por vezes se esbarram nos espaços escolares ou sociais. É talvez desse estranhamento, negado pelo movimento narcísico insopitável da sociedade contemporânea, que se faz possível, nesse momento, a aceitação da diferença.

Possivelmente seja esse sintoma do nosso tempo, o narcisismo, o que torna relevante versar sobre uma proposta de encontro com a heterogeneidade. É possível que daqui a algumas décadas isso não seja mais necessário. As crianças de ontem não conviveram com a heterogeneidade como as de hoje, o que talvez faça das crianças de hoje adultos menos intolerantes às diferenças amanhã.

No capítulo seguinte, faremos um breve histórico sobre a criança como efeito de uma discursividade, uma vez que nosso eixo de leitura sobre os acontecimentos nos encontros leva em consideração principalmente a constituição subjetiva e a posição discursiva das crianças. Em seguida, apresentaremos as instituições nas quais é possível encontrar o tratamento em grupos de crianças que atravessam questões da constituição subjetiva. Nesse mesmo capítulo, discorreremos sobre algumas instituições que propiciam acolhimento e tratamento para crianças em risco social. Crianças que, apesar de terem atravessado as vicissitudes da constituição subjetiva sem maiores entraves, enfrentam situações de risco social, violência e abandono. Alguns dos trabalhos feitos por essas instituições nos inspiraram e serviram de base para as montagens do nosso dispositivo. Posteriormente, faremos um breve levantamento sobre a complexidade do tema “grupo”. Nosso objetivo é deixar anunciada a vastidão do tema em questão. Por fim, apresentaremos algumas conceitualizações e pressupostos psicanalíticos que são orientadores de nossas leituras. Nossa compreensão sobre a constituição subjetiva e sobre a posição discursiva está baseada na psicanálise de orientação lacaniana. Utilizaremos, para maior esclarecimento sobre o que acreditamos ser o surgimento de um sujeito, as bases propostas pelos Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) e pela Avaliação Psicanalítica aos 3 Anos (AP3), dos quais derivam os eixos: o brincar como estatuto da fantasia; a relação entre corpo e imagem corporal; as manifestações diante das normas como reveladora da posição frente à Lei; e, finalmente, a posição na fala que orienta sabermos sobre a posição na linguagem.

No capítulo 3, apresentaremos as populações que foram mixadas e nossas hipóteses sobre os lugares que elas ocupam no discurso social. Em seguida, faremos o histórico da construção do dispositivo Grupo Mix. A maneira pela qual o dispositivo tomou corpo e os encontros e desencontros que nos levaram a refinar nossos instrumentos de leitura são fundamentais para reflexões acerca de seus alcances e limites.

No capítulo 4, cujo título é “O Grupo Mix hoje”, apresentaremos a instituição na qual o grupo foi fundado e anunciaremos nossas construções teórico-clínicas iniciais. Na sequência, faremos um relato com o histórico das crianças, contendo a indicação para a entrada no grupo, esclarecimentos sobre hipóteses diagnósticas, posições discursivas e um pouco da maneira pela qual elas circulam no grupo. Para tanto, ancoraremos o argumento no aporte teórico do capítulo 3: a orientação psicanalítica de Jacques Lacan, as bases norteadoras que estão na AP3 e as noções de Constituição Subjetiva e Posição Discursiva apresentadas anteriormente.

No capítulo 5, apresentaremos os recortes de cenas e dos processos ocorridos durante os encontros no Grupo Mix, procurando fazer a leitura dos efeitos dos encontros para as crianças.

No capítulo 6, das considerações finais deste estudo exploratório, articularemos algumas ideias sobre o que acreditamos ser um diferencial do dispositivo com o qual trabalhamos em relação às instituições apresentadas que também trabalham com crianças em sofrimento. Levantaremos questões para futuras investigações acerca da problemática: efeitos de encontros heterogêneos.

2

A CRIANÇA COMO EFEITO DE UMA DISCURSIVIDADE

Tratar a criança como efeito de uma história parental, de uma discursividade, é algo recente e datado. Não foi sempre assim. Mais recente ainda é dar voz às crianças que estão de alguma forma fora da norma, por razões psicológicas, históricas ou sociais. Diversos autores têm demonstrado que tanto a imagem como a representação da infância, conforme as temos atualmente, são uma construção histórica, social e política, uma invenção (Ariès, 2006; Badinter, 1985; Dolto, 2005; Donzelot, 1986; Volnovich, 1993).

Nos séculos XVII e XVIII, as crianças não passavam de “coisinhas” barulhentas, estorvos (Donzelot, 1986). A criança não era nem mesmo possuidora de um corpo; a preservação dos corpos no tempo da infância não tinha sentido social nem utilidade. “A maioria das crianças abandonadas morre sem ter chegado a uma idade que permita extrair delas alguma utilidade” (Chamusset, 1787, citado por Volnovich, 1993, p. 22).¹

O interesse e o olhar para uma criança eram permeados por valores diferentes daqueles atualmente considerados fundamentais. Até mesmo a ideia de ser instintivo o amor materno encontra argumentação para ser situada no tempo e na história:

1780: o tenente de polícia Lenoir constata, não sem amargura, que das 21 mil crianças que nascem atualmente em Paris, apenas mil são amamentadas por suas mães. Outras mil, privilegiadas, são amamentadas por amas de leite residentes. Todas as outras deixam o seio materno para serem criadas no domicílio mais ou menos distante de uma ama mercenária (Badinter, 1985).

No século XIX, encontraremos a gradual transformação da maternidade em maternagem, quando a mulher passa a ser o eixo principal de uma política de conservação dos corpos dos filhos. Esse é o século da substituição da dualidade *criança pecadora / anjinho cristão* pela conceitualização de criança como naturalmente boa, vítima da sociedade, assim como da criança como máquina automática, que será objeto da pediatria. A criança é possuidora de um corpo, mas não ainda de um discurso (Ariès, 2006; Volnovich, 1993).

É somente no século XX que a psicanálise apresenta uma perspectiva segundo a qual a infância está ligada à vida adulta (S. Freud, 1919a). Acompanham a entrada da criança como sujeito de valor as padronizações de normalidade e de julgamento para o que representa a “boa infância”. Como consequência, aparece a “infância com problemas”. As peculiaridades e vicissitudes da circulação de crianças que estão fora da norma têm sido tema de diversas

¹ Chamusset, “Memoire politique de l’enfant”, publicado em suas *Oeuvres complètes* em Paris, 1787.

investigações. No enalço desse entendimento sobre a infância, surge também a ideia da criança como efeito ou produto de uma discursividade ou atravessada por ela: do sujeito como efeito de um discurso e da indissolução entre sujeito do individual e sujeito do coletivo. Calligaris (1993, p. 16) comenta o que diz Lacan a esse respeito:

a frase “o sujeito do individual é o mesmo que o sujeito do coletivo” é uma citação de Lacan. Ele não parou de insistir no fato de que a distinção entre individual e coletivo é uma distinção que, em psicanálise, não é legítima.... Na orientação lacaniana o inconsciente não é depósito mnésico individual. Ao contrário: como diz Lacan, ele é transubjetivo, ou seja, é a rede dos laços de linguagem, os discursos que nos organizam e pelos quais somos produzidos como sujeitos.

É a criança influenciada por uma série de ações, falas que lhe atribuem lugares, de uma história parental, de desejos. Como afirma Kupfer (1999, p. 18), “se o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social, a cuja extensão não está alheio, então é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise ao sujeito”. A presente pesquisa inscreve-se nessa tradição.

A partir do momento em que se instaura o entendimento de que as relações e o social podem influenciar o desenvolvimento, a constituição subjetiva e as maneiras de circular das crianças, surgem também tratamentos, propostas de inclusão e instituições que se propõem a lidar com a questão. Apresentaremos algumas delas a seguir.

2.1. Instituições

O tratamento e a inclusão das crianças que atravessam a infância de maneira conturbada – seja porque encontram entraves em sua constituição subjetiva (autistas, psicóticas, neuróticas graves), seja porque vivem situações de risco (abandono, abuso, violência) – podem ser pensados a partir de diversas perspectivas.

A *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne* foi fundada na França em 1969 por Maud Mannoni e Robert Lefort. A escola experimental recebe crianças com dificuldades: psicóticas, autistas e neuróticas graves. Um dos conceitos fundamentais desenvolvidos nessa instituição é o de *instituição estourada* (em francês, *institution éclatée*). Por ser um lugar experimental, desenvolve-se ali um processo aberto. Guarda-se em sua essência a ideia de haver sempre um espaço vazio para preservar a possibilidade do novo, daquilo que está por vir, do imprevisto; uma dialética contínua entre o que se vive e as tentativas de construir respostas a partir das experiências. Uma das razões que levaram a ideia de instituição

estourada a tomar forma partiu do pedido de uma das crianças, que queria sair da “escola de loucos”;² levando em conta o desejo dessa criança, os adultos decidiram acompanhá-la no risco de deixar a proteção da instituição e encarar a vida fora dela (Geoffroy & Silva, 2004).

A *Antenne 110* foi fundada na Bélgica em 1974 por Antonio di Ciaccia. Nessa instituição também são atendidas crianças autistas, psicóticas e neuróticas graves. Pratica-se ali uma modalidade de trabalho que tem quatro eixos fundamentais: a parceria de cada membro da equipe com a criança, a reunião de equipe, a função do diretor terapêutico e a referência teórico-clínica. Essa modalidade de tratamento recebeu de Jacques-Alain Miller o nome de *prática entre vários* (em francês, *pratique à plusieurs*) e, dentre outras coisas, tem como premissa que os profissionais se colocuem frente às crianças despidos de seus saberes de especialistas (Baio, 1997).

O *Courtil* também foi fundado na Bélgica, em 1982, e recebe crianças autistas, psicóticas e neuróticas graves. Entre outras coisas, a prática nessa instituição é atravessada pela consideração da constituição subjetiva e decorrentes possibilidades de enlaçamentos da criança em atendimento. Considera-se a posição frente ao Outro³ e as possibilidades nela contidas como instrumentos de trabalho. Trata-se especialmente de ocupar um lugar de não saber, considerando que a experiência da criança psicótica na relação com o Outro é da ordem da invasão, do excesso.

Tanto em Bonneuil como no Courtil e em Antenne as análises individuais das crianças são realizadas fora da instituição.

Os Centros de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil (CAPSi), criados no Brasil em 2005, são serviços do Sistema Único de Saúde previstos pelo Ministério da Saúde. Os CAPSis recebem crianças que já passaram por internações psiquiátricas e oferecem a elas cuidado intensivos.

As instituições acima descritas tratam das questões da infância que concernem ao sofrimento psíquico, aos entraves de constituição subjetiva. Neste trabalho, tratamos de dois tipos de problemas no tempo da infância. Além daquele relativo a questões da constituição subjetiva, acompanhamos também aquele referente a situações de risco social.

² Em francês, “école des dingues”.

³ A noção de “Outro”, escrito com letra maiúscula, encontra-se na obra de Jacques Lacan e busca estabelecer uma distinção em relação à ideia de “outro”, com minúscula, que designa o semelhante, o parceiro imaginário, a fonte das identificações imaginárias. Com a ideia de Outro o que se quer indicar é que, “além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la.... O Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem” (Chemama, 1995, p. 156).

O Projeto Quixote foi fundado em 1996 na cidade de São Paulo e atende crianças em situação de risco social (violência, abandono, falta de referências e uso de drogas). Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, ligada à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Nessa instituição, procura-se construir juntamente com as crianças alternativas para os desafios cotidianos de suas vidas através da arte. O Quixote funciona como um lugar de passagem onde crianças moradoras de rua podem ficar até que seja possível construir um retorno à sociedade de maneira digna, seja através do encaminhamento para um abrigo, seja retornando à família, que também recebe apoio da instituição.

Os abrigos são lugares que oferecem segurança, proteção e cuidados necessários para crianças e adolescentes que por diversas razões estão impedidos do convívio com seus familiares. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, artigo 101): “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”.

No artigo 92, o ECA apresenta as diretrizes e critérios que devem nortear esse programa. Assim, as entidades que desenvolvem programas de abrigo devem adotar os seguintes princípios: I) preservação dos vínculos familiares; II) integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem; III) atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV) desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; V) não desmembramento de grupos de irmãos; VI) evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII) participação na vida da comunidade local; VIII) preparação gradativa para o desligamento; IX) participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

A escolha por uma aproximação das relações entre crianças cuja travessia pela infância traz marcas e entraves que produzem dificuldades ou impossibilidades nas relações está mais próxima de um solo movediço do que de terra firme. As razões que nos fazem enfrentar esse solo movediço, parafraseando Costa (1989), são razões da razão e razões do coração. Para Costa (1989), o solo movediço é a questão da psicoterapia em grupos; em nosso caso, o terreno pouco estável é, além do grupo, a especificidade de ele acontecer com crianças que lidam desde muito cedo com a questão do abandono, da loucura e das dificuldades de laço com os outros. Enfim, quando a estrada da vida apresenta bifurcações, curvas sinuosas, penhascos e obstáculos desde muito cedo.

A questão que se apresentava inicialmente era se a oferta de uma discursividade heterogênea, num campo de linguagem que dá sustentabilidade para a diversidade, contribui

para que crianças com entraves do desenvolvimento ou cuja experiência do laço é marcada pela atribuição de um lugar marginal façam incursões por diferentes posições discursivas. Vale ressaltar que, ao nomearmos um campo de linguagem que comporta, consente e legitima diversidades, não estamos, absolutamente, falando de um lugar que inclua todos. Aprendemos com Foucault (1998) que estão implícitos nos mecanismos discursivos os jogos de poder e que as formações discursivas carregam suas especificidades. Não se trata de um grupo que inclui todos, com pretensões de neutralizar a segregação ou eliminar diferenças. Isso seria ir na contramão da proposta. A esse respeito, Voltolini (2004, p. 99) afirma:

Não existe um grupo que inclua a todos, na medida em que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertencerá ao grupo.... Ou seja, não há como agregar sem segregar. Isto torna qualquer ideia de política inclusiva, uma vez que seu princípio é agregar quem está segregado, um movimento impossível, dado seu caráter de infinitude.

Pensamos apenas em oferecer um certo espaço, a partir da leitura que fizemos sobre as posições ocupadas pelas crianças, diferente do que entendíamos que era a habitual maneira de circularem. Nossa ideia era oferecer, em oposição à tendência discursiva vigente de homogeneização, o convívio com a heterogeneidade. Desde a mais tenra infância, o discurso social é permeado por ideias de homogeneidade. Seja na escola, em casa ou em qualquer dos lugares de circulação social da criança, desde muito cedo elas aprendem a ser igual, o mais igual possível. Procuram ter as mesmas marcas, os mesmos estilos: “a semiótica dominante homogeneiza e uniformiza todos os códigos, todas as palavras, inclusive até o ritmo vocal da emissão da mensagem” (Volnovich, 1993, p. 32).

E ainda: “Digamos que, se a psicanálise tem aprendido que para uma criança nada melhor que outra criança, a modernidade ameaça instituir a ideia de que para uma criança nada melhor que o si mesmo” (Volnovich, 1993, p. 32). De modo que podemos dizer que a psicanálise tem aprendido que é bom para uma criança o encontro com outra criança. É preciso, porém, reconhecer os limites que a tarefa nos impõe. Uma criança para quem o encontro com outros seja demasiado e invasivo possivelmente não se beneficiará do grupo antes de fazer um trabalho individual que a ajude a construir alguns instrumentos de sustentação da relação com o outro. Esse recorte nos convida a adentrar no tema dos grupos.

2.2. Grupos

A literatura e as construções teóricas da psicanálise de grupos caracterizam-se por um campo vasto, complexo e que se configura por diversos entrelaçamentos de referenciais. Em linhas gerais, trata-se de tentativas de trazer à luz diferenças, semelhanças, influências e relações entre uma psicanálise, tal como cunhada por S. Freud, de modelo individual, e uma psicanálise de (no, para, em) grupo. Atravessam essas tentativas as concepções da natureza, origem e constituição dos sujeitos, as influências da sociedade no indivíduo e vice-versa. São questões de ordem política e social que culminaram por convocar a psicanálise a excursionar em contextos grupais.

Muitos autores trataram do tema, como Kurt Lewin, Winnicott, Melanie Klein, Bion e Pichon Rivière (Osório, 1986), com enfoques e perspectivas diferentes, mas com a tentativa de encontrar algo comum que se pudesse dizer de um *ser grupal*. Para esses autores, há algo preexistente e independente das condições que deram origem à formação do grupo. Eles trabalham com as noções de inconsciente do grupo e fantasias inconscientes, e com a hipótese de haver uma certa natureza de grupo. Porém, podemos supor não ser possível atribuir aos grupos feitos por Bion, de neuróticos de guerra, os mesmos pressupostos, condições de origem e objetivos daqueles feitos por Kurt Lewin, por exemplo, sobre o papel social na sociedade pluralista e democrática americana.

Certamente, a compreensão da definição de grupo conduz as possibilidades, alcances e estilos das intervenções que podem ser feitas nele ou através dele. Por exemplo, o entendimento de que um grupo é regido por pressupostos básicos de atividade mental, cada qual com seu respectivo líder (concepção de Bion) – ou seja, de que a fantasia inconsciente do grupo expressa a relação emocional do paciente com seu terapeuta – acarreta a compreensão de uma psicoterapia de grupo como um lugar para trabalhar com a revelação de fantasias inconscientes. “O grupo, dir-se-á, qualquer que seja seu objetivo ou configuração, recebe o toque dos efeitos inconscientes, e é considerado este elemento que as psicoterapias grupais definem suas finalidades” (Costa, 1989, p. 43).

Trata-se da transposição de noções psicanalíticas para o trabalho grupal, uma prática criticada por diversos autores (Franco, 1986, O'Donnell, 1984, Pontalis, 1968, citados por Costa, 1989, p. 44). Talvez, como adverte Pontalis (1968, citado por Costa, 1989), o que de fato a psicanálise pode dar de contribuição para o trabalho de grupos seja a compreensão de uma dimensão imaginária.

Ainda sobre as tendências epistemológicas da psicanálise de grupo, Saidon (1983) aponta algumas delas, apresentadas a seguir. A primeira é a Escola Americana, representada por Schilder e Slavson; nela, a respeito da psicanálise no grupo, “predomina a oposição homem-sociedade e, em termos terapêuticos, busca-se a cura através da análise das motivações intraindividuais dos membros do grupo. A referência básica é a análise individual no grupo” (Saidon, 1983, p. 62). A segunda tendência é a Escola Inglesa, representada por Bion, Foulkes, Sutherland e, na América Latina, Grinberg, Langer e Rodrigué; sobre a psicanálise de grupo:

Seu referencial teórico é a vertente kleiniana e, guardadas as diferenças segundo cada autor, o modelo contém a ideia de que o grupo tem uma estrutura básica. O sujeito, socializando-se, passa a integrar, enquanto “parte”, uma mentalidade grupal. Deduzem-se do chamado “conteúdo do grupo” os mecanismos de defesa atuantes, as fantasias básicas e o nível transferencial, prevalente em cada momento segundo o nível regressivo alcançado. Objetiva-se a integração grupal, com a assimilação de uma identidade grupal por parte de cada membro (Saidon, 1983, p. 62).

Uma terceira tendência apontada por Saidon (1983, p. 63) é o modelo da psicanálise centrada no grupo, de Pichon Rivière:

o grupo é um conjunto operativo que tem por tarefa a cura. O homem não é um ser isolado, mas se inclui naturalmente em diversos grupos. O grupo terapêutico não é uma espécie distinta dos demais grupos sociais: é antes uma experiência social privilegiada, pela possibilidade de visualizar a conduta de seus membros e aspectos inconscientes motivadores. Nesta concepção, enfatiza-se a interação dos membros e a manutenção da produção grupal. O grupo se caracteriza pelo aspecto da interdependência. Distinguem-se três níveis de análise: o geral (princípios gerais dos sistemas-grupo), o particular (manifestações concretas que adquirem esses princípios diante de situações dadas) e singular (conjugação última desses princípios com as idiosincrasias de cada membro do sistema-grupo).

Há ainda a noção proposta por Didier Anzieu, que “dá relevo à teoria libidinal e à segunda tópica freudiana, concebendo o grupo como um sonho e segundo seus moldes de funcionamento” (Saidon, 1983, p. 63). Por fim, há as ideias de uma corrente institucionalista, da qual participam Pagés, Lapassade, Lourau e aqueles que os criticam, Deleuze e Guattari. Nesse referencial, a leitura do grupo é feita através da noção de grupo como instituição.

Os textos sociológicos de S. Freud (1913b, 1921, 1927, 1930, 1934-1938) e as articulações de autores como Enriquez (1983) e Moscovici (1985), que neles se inspiraram, não são menos importantes para a compreensão da complexidade do tema por uma via mais ampliada: das massas, do social, da cultura, da civilização. Acompanhar esses autores em suas construções acerca do tema implicaria orientar este trabalho para certos caminhos e não

outros. Por isso, foi necessário fazer uma escolha, e então não trataremos do tema *grupos* em profundidade no presente trabalho, embora deixemos essa questão em aberto para retomá-la em outro momento. A respeito da complexidade do tema, Costa (1989, p. 14) aponta que uma definição satisfatória sobre a origem, as características e a circunscrição do que seja um grupo é uma missão impossível:

Qual a possibilidade que temos, *sub specie aeternitatis*, o que é um grupo? Não teríamos receio em responder, nenhuma! O grupo, sendo composto de sujeitos, não tem nenhuma realidade em si, imutável e idêntica a si mesma. O grupo, quando se organiza e cria seus mitos de origem e finalidades, ou estabelece seus pactos ou conflitos em função de interesses comuns ou divergentes, está criando sua única realidade possível, realidade essa que pode ser interpretada por vários modelos ou teorias.

Isso significa dizer que não se pode, ao trabalhar com grupos, vislumbrar a construção de algo que trate de universalizar a finalidade, a natureza e os objetivos dos grupos. Não se trata de encontrar uma *grupalidade* comum a todos os grupos.

Os grupos em suas configurações concretas são o resultado de uma prática social específica, condicionada por circunstâncias e objetivos específicos. Assim, quando pensamos em um grupo objeto de psicoterapia, temos em mente um determinado número de indivíduos, com um número de características particulares e com um certo tipo de problema que pede solução, no caso, problemas de ordem psicológica (Costa, 1989, p. 14).

Por fim, a noção de grupo como estrutura discursiva, tal como proposta pela psicanálise, traz contribuições importantes. A primeira delas refere-se ao que se nomeia como dimensão imaginária a ser considerada nos grupos. Com a ampliação de suas teorizações de um eu ao eu para um outro ao Outro, “torna-se possível não ficar na leitura do outro apenas como semelhante, mas inclui aí o Outro como referência ao simbólico, à linguagem” (L. G. M. Oliveira, 1999, p. 140).

Com a introdução do registro do Simbólico, surge a questão da intersubjetividade. Trata-se da ampliação da relação do sujeito com o sujeito para uma relação do sujeito com o Outro: “o sujeito passa a ser concebido como efeito de dois significantes, já que um significante representa o sujeito para outro significante” (L. G. M. Oliveira, 1999, p. 142).

Sujeito, na obra lacaniana, pode designar ao mesmo tempo “sujeito agente (suporte de enunciados) e efeito inapreensível da relação entre significantes, presentes no sujeito do inconsciente” (L. G. M. Oliveira, 1999, p. 143). Encontramos na obra de Lacan designações como “sujeito do inconsciente”, “sujeito suposto saber”, “sujeito dividido”, ou seja, uma

multiplicidade de designações de sujeitos dentro de uma definição única. Faz-se portanto necessária a articulação entre a multiplicidade das designações e a unicidade da definição.

Se quisermos realmente nos separar da noção de intersubjetividade, no sentido de compreensão e de suposição de um sujeito por outro sujeito, é preciso produzir uma articulação que leve em conta, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de formas do sujeito junto com a unicidade de sua definição pelo significante, e o equívoco entre esse sujeito determinado, suposto, e o sujeito falante, até mesmo a pessoa (Porge, 1994, p. 194).

No presente estudo exploraremos a ideia de que o encontro com a heterogeneidade, mais precisamente uma heterogeneidade discursiva sob certas condições transferenciais, pode oferecer as condições necessárias para serem colocados em jogo determinados processos, não como substituto de um tratamento individual, tampouco como algo apenas imaginário, mas como uma proposta endereçada, um grupo propositivo, com implicações de efeitos de sujeito. As noções de constituição subjetiva e posição discursiva podem auxiliar o entendimento da proposta de grupo como discursividade.

2.3. Constituição subjetiva (CS) e posição discursiva (PD)

Na presente pesquisa, o enfoque adotado para a compreensão da constituição da subjetividade será o da psicanálise revisada por Jacques Lacan, ou seja, um enfoque que trabalha uma abordagem estrutural. Na perspectiva lacaniana, a linguagem tem um papel fundamental na constituição psíquica; o inconsciente é “estruturado como linguagem” (Lacan, 1963-1964). A criança, ao nascer, ingressa em uma rede simbólica que já existe antes dela e vai ocupar lugares atribuídos pelas redes discursivas que a contornam e a partir das quais se constituirá como um sujeito.

A constituição subjetiva é aqui entendida como a maneira pela qual a criança se posiciona frente ao Outro; mais precisamente, trata-se da maneira de se posicionar diante da falta no Outro. São três as possibilidades de posicionamento diante da falta no Outro, cada uma com um mecanismo de defesa específico: o recalque, mecanismo de defesa da constituição neurótica; denegação ou desmentido, mecanismos de defesa da constituição perversa; e a forclusão, mecanismo de defesa da constituição psicótica. Nessa tradição da compreensão dos fenômenos subjetivos, o diagnóstico, as avaliações e os recortes de uma estrutura só podem ser feitos através das relações, uma vez que é nelas que se pode constatar ou experimentar o estilo da relação com o Outro.

No que diz respeito à pertinência do autismo no quadro das psicoses, encontramos uma controvérsia no campo lacaniano atual. Soler (1999) defende que o autismo faz parte da estruturação psicótica, enquanto Jerusalinsky (1999) defende que se trata de uma quarta estrutura. Não é objetivo deste trabalho aprofundar-se nessa definição problemática.

Quanto às posições discursivas, a noção de discurso em Lacan pode ajudar. Na articulação entre os lugares propostos na teoria dos quatro discursos de Lacan (1969-1970), temos o discurso como um instrumento de linguagem que estabelece certas relações sociais. Em outras palavras, os discursos nos falam sobre laços sociais. Em Freud, encontraremos o conceito de laço social em alguns lugares de sua obra. Entre eles, em *Psicologia de grupo e a análise do ego* (S. Freud, 1921), temos essa noção na forma da ocorrência de laços libidinais que são propulsores de formações de grupo: “o amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos” (S. Freud, 1921, p. 129-130).

Portanto, as relações sociais entre os humanos são feitas de libido e intermediadas pela linguagem. Deste modo, a contribuição de Lacan foi apontar para o fato de que os laços sociais são tecidos pela linguagem e causados pela libido representada pelo objeto *a*, objeto libidinal condensador de gozo (Bastos, 2003, p. 71).

Vale ressaltar que o discurso, para a psicanálise, é diferente daquele proposto pela linguística, pois na psicanálise está incluso na noção de discurso algo que está fora da cadeia significante, o objeto *a*, o que faz dele real e não simbólico. É preciso também trazer a distinção entre neurose e psicose no que se refere a estar dentro ou fora do discurso. A neurose está no discurso e a psicose, fora dele, em decorrência dos movimentos entre as operações de causação de um sujeito. Porém, ambas estão na linguagem. Lacan, em “O aturdido”, nos *Outros escritos*, profere a seguinte tese: “o psicótico não está fora da linguagem, está fora do discurso” (Lacan, 1972, p. 463).

Numa perspectiva lacaniana, pode-se considerar que há:

uma estrutura necessária que ultrapassa em muito as palavras... um discurso sem palavras. É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais, certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas (Lacan, 1969-1970, p. 11).

Lacan (1969-1970), ao postular a teoria dos quatro discursos no *Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*, propõe uma lógica para o entendimento das posições que o sujeito pode ocupar. Nas palavras de Bastos (2003, p. 71), é “discurso enquanto estrutura que

permeia todo o laço social. O discurso é, portanto, um instrumento de linguagem que instaura um certo número de relações instáveis estabelecendo, assim, modalidades de relação social”.

São quatro lugares fixos que Lacan propõe: o lugar do agente, o lugar do outro, o lugar da produção e o lugar da verdade. Para cada um dos lugares há uma trama envolvida, trama essa constituída pela lógica do significante proposta por Lacan, representada por S1 (o significante mestre), S2 (a cadeia significante, o saber), \$ (o sujeito) e *a* (objeto perdido). Essas são as letras pelas quais se representa a emergência de um sujeito, que se dá numa relação fundamental de um significante com um outro significante. Assim os lugares, a serem ocupados e alternados em suas posições por S1, S2, \$ e *a* para a inscrição do discurso, são fixos e descritos por binômios interligados por uma seta que representa o endereçamento e a direção do jogo discursivo:

quando tomamos a palavra, ocupamos, antes de qualquer coisa, um lugar. Mas qual? Pois existem diferentes lugares de onde podemos falar, interpelar o outro, e o efeito do que se dirá aí será diferente em cada um desses lugares. Assim coloca-se em primeiro plano o lugar a partir do qual se toma a palavra: o lugar do agente. Em seguida, trata-se de saber a quem se fala, a que outro se dirige essa palavra.... essa palavra endereçada a outro tem um efeito: é o produto do discurso. Essa produção tem uma outra causa, mais verdadeira que o agente do discurso, da qual ele é apenas o semblante. Essa causa, motor do discurso, é a verdade, em nome da qual fala o agente (Boudard, 2000, p.64).

Assim, cada discurso fala-nos de um tipo de laço social, de uma maneira de estabelecer relações e vínculos: “A escritura de cada discurso fala-nos de um determinado laço social na contemporaneidade, à medida que são formas peculiares de o sujeito ligar-se ao outro e ao objeto do desejo, bem como maneiras singulares de o gozo fazer sua aparição” (Megale, 2003, p. 237). Trata-se de lugares que o sujeito pode ocupar em uma realidade discursiva. Em linhas gerais, o discurso do mestre é agenciado pelo significante mestre, endereçado ao saber, e a produção resultante dessa discursividade é o objeto, o que se perde. Ao contrário, o discurso do analista é agenciado justamente por um lugar de perda, do objeto perdido (do silêncio) endereçado a um sujeito, e como seu produto encontraremos o significante mestre, o sujeito com a possibilidade de dizer-se. A mola propulsora dessa engrenagem é o saber.

Ao colocar no lugar do outro o sujeito, a psicanálise produz um estranhamento aos agentes dos outros discursos. Ao agenciar o discurso no lugar de objeto, de perda, talvez pudessemos dizer do silêncio, interpelar aquele que agencia o discurso do lugar de mestria de maneira diferente daquela que ocorre quando o outro está com o saber. A psicanálise, portanto, é uma forma de laço social, entre tantas possíveis.

Sem adentrarmos mais no engendramento dos lugares e das possíveis produções que dessa imbricação resultam, tomaremos para o presente trabalho a seguinte proposição:

Se todo discurso faz laço social é porque ele se dirige a um *outro*, que é o segundo lugar da álgebra discursiva. Neste ponto, retomamos uma das argumentações que sustentam nossa tese, qual seja, a de que o conceito de discurso, a ser considerado como laço social, recupera o que se passa na relação entre o sujeito e o outro, dimensão na qual se baseia o que propriamente podemos chamar de laço ou liame (Megale, 2003, p. 240).

No presente trabalho, o objetivo não é fazer a leitura das posições discursivas através dos quatro discursos. O que nos concerne é demonstrar que a psicanálise já tem um trabalho com essa proposta, a de fazer leituras sobre os laços e enlaçamentos sociais a partir de uma lógica, como está indicado nos discursos: um jogo de ocupação e atribuição de lugares.

Nossa hipótese é que entre a posição discursiva e a constituição subjetiva existe uma relação de consequências recíprocas, como a psicanálise demonstrou haver também na teoria dos quatro discursos uma relação entre procedência do ato enunciativo e os respectivos efeitos. Embora possamos formular as noções de posição discursiva (PD) e constituição subjetiva (CS) distintamente, a partir de recortes teórico-metodológicos que privilegiam um ou outro aspecto da questão, a orientação deste trabalho foi a de considerar que não há uma exterioridade absoluta entre a consideração do lugar social que se ocupa e a da constituição subjetiva de quem venha a ocupá-lo. O que se caracterizou como objetivo deste estudo foi verificar se crianças em sofrimento decorrente da posição discursiva ocupada (embora sem risco maior à sua constituição subjetiva) e crianças com problemas na sua constituição subjetiva poderiam beneficiar-se da heterogeneidade discursiva proposta por um dispositivo de trabalho sob orientação transferencial dos coordenadores. Para tanto, acompanhamos os movimentos das crianças no encontro com a heterogeneidade em um grupo montado numa instituição que trabalha com crianças em sofrimento, durante o período de dois anos. Orientados pela teoria psicanalítica, fizemos a leitura desses movimentos para verificar os efeitos dos encontros e levantar questões sobre o dispositivo de trabalho que chamamos de Grupo Mix.

2.4. Pressupostos psicanalíticos e eixos propostos pela AP3

Partindo da perspectiva psicanalítica sobre o desenvolvimento, um grupo de pesquisadores brasileiros⁴ desenvolveu instrumentos de leitura da constituição subjetiva, os *Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI)*. Os eixos que orientam essa construção foram chamados de suposição do sujeito (SS), estabelecimento da demanda (ED), alternância presença/ausência (PA) e função paterna (FP).

Este instrumento, Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), foi elaborado a partir dos pressupostos teóricos da psicanálise e do vasto conhecimento acumulado na clínica com crianças pequenas e com aquelas afetadas por graves transtornos do desenvolvimento, como autismo, psicoses infantis e quadros diversos de deficiências (Wanderley, Wiese & Brant, 2008, p. 113).

Em linhas gerais, a suposição de sujeito é a antecipação de um sujeito que a mãe ou cuidador faz através da leitura de pequenos sinais emitidos pelo bebê; a alternância presença/ausência é o jogo de aparecer e desaparecer que possibilita um hiato, um intervalo entre a demanda e a satisfação que propiciará a simbolização no futuro; o estabelecimento da demanda é o reconhecimento pela mãe ou cuidador de reações involuntárias do bebê, como solicitações e pedidos dirigidos à mãe ou ao cuidador; e, por fim, a função paterna é a entrada de um terceiro entre a criança e a mãe, que pode ser o pai, o interesse da mãe pelo trabalho ou por qualquer outro, ou atividade diferente da maternagem, que fundará para aquele ser uma primeira experiência de barramento.

É a tessitura entre esses quatro eixos, pelo trabalho materno, o que permitirá a instalação de um sujeito psíquico a partir de onde o desenvolvimento daquela criança poderá encaminhar-se. No entanto, a presença do sujeito psíquico só pode ser constatada através dos sinais que ela produz. São esses sinais, que foram chamados de indicadores, o que podem servir portanto como referência para a observação e o conhecimento do curso da instalação de um sujeito, assim como de seu desenvolvimento. É preciso esclarecer que o que se expressa fenomenicamente não são evidentemente os eixos, e sim os seus indicadores. Assim, o IRDI é

⁴ Denominado GNP, esse grupo de especialistas foi reunido pela Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, do IP-USP, para construir o protocolo de indicadores e conduzir a pesquisa multicêntrica em seus diferentes centros. O grupo foi constituído pela Profa. Dra. Leda M. Fischer Bernardino, da PUC de Curitiba, Paula Rocha e Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife, Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e M. Cecília Casagrande, de São Paulo, Daniele Wanderley, de Salvador, Profa. Lea M. Sales, da UFPA, Profa. Regina M. R. Stellan, da UNIFOR, Flávia Dutra, de Brasília, Prof. Dr. Otavio Souza, do Rio de Janeiro, e Silvia Molina, de Porto Alegre, com a coordenação técnica de M. Eugênia Pesaro, coordenação científica do Dr. Alfredo Jerusalinsky e coordenação científica nacional da Profa. Dra. M. Cristina M. Kupfer.

um conjunto de 31 indicadores, construídos a partir desses quatro eixos teóricos, que pode ser utilizado como base de leitura da instalação de um sujeito psíquico.

Como um desdobramento do IRDI, a Avaliação Psicanalítica aos 3 Anos (AP3) é um instrumento criado pelo mesmo grupo de pesquisadores brasileiros, porém com indicadores para a idade de 3 anos ou mais, enquanto o IRDI fornece indicadores para até os primeiros 18 meses de vida apenas. Trata-se de um roteiro, construído para a utilização de profissionais da saúde, com 43 perguntas que devem servir como guias da entrevista. Essa entrevista deve ser realizada com os pais e a criança durante aproximadamente 1 hora e 20 minutos. Concluída a entrevista, o profissional terá elementos para a elaboração de um parecer qualitativo sobre aquela criança, assim como indicadores para detecção de eventuais sintomas clínicos.

O atravessamento das questões da infância, a árdua tarefa de constituir-se e ser constituído sujeito, são objetos de investigação das ciências humanas há muito. Conhecer, rastrear, nomear partes desses trajetos e entraves tem sido fundamento de diversas áreas do conhecimento. A AP3 é um instrumento que participa dessa tradição do conhecimento que busca formas de acompanhar como se apresentam as vicissitudes da constituição e do desenvolvimento dos sujeitos, como se dão as operações formadoras do inconsciente. Tradicionalmente, a psicanálise considera as influências, intervenções e estilos de relações que acontecem na primeira infância como fundamentais para as possibilidades do ser. “Parte-se do pressuposto de que tais ações se dão em um campo passível de ser definido ou cercado em suas grandes linhas.... a intenção é cercar esse campo, base para a construção posterior de cada sujeito singular” (Kupfer et al., 2009).

Estas operações são formadoras de uma matriz que recebe o nome de fantasma fundamental. Em termos freudianos, é o que constitui o cerne do aparelho psíquico, as identificações primárias.... Em termos kleinianos, trata-se das relações de objeto que constituem as posições primordiais do sujeito e o Complexo de Édipo Primitivo.... Em termos winnicottianos, trata-se das formas iniciais de um espaço transicional entre a mãe e a criança.... Em termos de Françoise Dolto, essas operações se cumpriram através das castrações sucessivas.... Essa matriz se compõe principalmente de três estruturas inconscientes: Sexuação, Filiação, Identificações.

Elas regulam, organizam e determinam as relações do sujeito com os outros, com os objetos, e com seu próprio pensamento. Estas estruturas fundamentais (que recebem, em psicanálise, a denominação de fantasma fundamental) têm tal nível de incidência precisamente porque são as que comandam a disposição dos desejos. Na medida em que os desejos tendem para a realização de ideais, o fantasma fundamental coloca para o sujeito enigmas e problemas que invariavelmente estão além de sua capacidade de resolução. Por isso, o sujeito constrói soluções de compromisso que, como Freud assinalou, caracterizam o sintoma psíquico (Jerusalinsky, 2008, p. 118).

A partir de uma leitura psicanalítica do desenvolvimento, os pesquisadores dos IRDI e da AP3 propõem um instrumento que, por possibilitar acompanhar a trilha do desenvolvimento “saudável”, serve também de orientação para conhecer onde podem estar entraves, dificuldades não apenas naquele desenvolvimento em que o que se apresenta é muito evidente, mas também naquele em que a sutileza da questão está em jogo.

Os sintomas com que a criança pode responder às exigências de seu fantasma fundamental podem ser de duas ordens: sintomas de estrutura (o que Lacan denomina *sinthome*, e Freud seguramente denominaria neuroses normais) por meio dos quais (de modo transitório ou permanente) se constituem modos de elaboração do problema, ou sintomas clínicos (o que Lacan chama *symptôme*, e Freud seguramente denominaria neuroses patológicas), que expressam a especial dificuldade ou a impossibilidade de elaboração dos problemas colocados para o sujeito pelo seu fantasma fundamental (que, precisamos lembrar, resulta daquelas operações formadoras primordiais)⁵ (Jerusalinsky, 2008, p. 119).

Esses sintomas (de ambos tipos) podem ser observados na infância através das formações inconscientes. No caso de sintomas de estrutura, “eles comparecem sob formas típicas do comportamento de elaboração do sujeito infantil, caracterizado pela dilatação do registro imaginário”⁶ (Jerusalinsky, 2008, p. 119). E ainda: “Desenhar, brincar, temores noturnos transitórios, enurese circunstancial, mentira e fabulação ocasional, transgressões exploratórias ligadas à curiosidade, trapaças defensivas, a série dos três jogos típicos de elaboração da alienação e separação: objeto transicional, jogo do fort-da, jogo de bordas etc.” (Jerusalinsky, 2008, p. 120).

No outro caso, dos sintomas clínicos (indicadores de riscos patológicos ou posições patológicas), é possível notar a dificuldade ou impossibilidade de elaboração da criança diante seu fantasma:

Dito de outro modo, nesse último caso, trata-se de um confronto desigual com uma fantasia desmesurada, de um real invasor, de um imperativo do Outro impossível de re-encaminhar ou de suportar, de uma carência imaginária de recursos, de valor, ou da desmesura do sujeito mesmo, que se dilata até o ponto de tentar ocupar todos os lugares mediante sua agitação, ou

⁵ É por isso que Lacan chama essa instância, geralmente representada na mãe ou, mais extensamente, nos pais e cuidadores iniciais, de *Outro Primordial*, numa certa equivalência com a ideia winnicottiana da mãe imaginada como onipotente.

⁶ À medida que a infância caracteriza-se por ter de suportar um excesso de real (a insuficiência subjetiva da criança em relação ao ideal que é chamada a preencher, e por isso também insuficiência relativa à posição sexual – e o ato correspondente – que é chamada a sustentar), ela vê-se na necessidade (lógica de sua estrutura) de produzir uma dilatação do ficcional. *Sinthome*, então, corresponde a uma quarta formação inconsciente fundamental, de passagem, para manter a articulação do real, o simbólico e o imaginário. Trata-se da criação de um mundo imaginário mais vasto e consistente que o do adulto. Uma espécie de delírio de elaboração, completamente necessário para suportar sua “miséria” infantil frente à magnificência do ideal que lhe é demandado. Portanto, trata-se de um sintoma de estrutura, ou seja, de um sintoma que, contrariamente aos sintomas clínicos que o assolam, permitem-lhe continuar seu trânsito para a condição adulta.

imagina uma suficiência ou vantagem fálica de que, naturalmente, carece (Jerusalinsky, 2008, p. 120).

Diante das diversas formações inconscientes que podem aparecer numa criança, os pesquisadores da AP3 escolheram alguns tipos que oferecem uma rica informação sobre a posição do sujeito do inconsciente particular de cada criança. “Essa escolha nos permite perceber e respeitar a singularidade das características psíquicas de cada criança e, ao mesmo tempo, compará-las no que diz respeito ao tipo de sintoma que manifestam” (Jerusalinsky, 2008, p. 121).

Isso permite que numa mesma categoria de análise as crianças possam apresentar sintomas de estrutura ou sintomas clínicos. Haverá portanto correlação entre a apresentação de sintomas clínicos nas formações do inconsciente escolhidas na AP3 e a ausência de indicadores nas operações formadoras do fantasma fundamental.

As formações do inconsciente passíveis de serem rastreadas pela AP3 são: o brincar e a fantasia (BF); o corpo e sua imagem (CI); manifestação diante das normas e posição frente à lei (NL); a fala e a posição na linguagem (FL). Kupfer et al. (2009) definem os quatro eixos mencionados da seguinte maneira:

1) O brincar e a fantasia: brincar é uma forma de expressar de modo livremente associativo a fantasia inconsciente da criança. No caso de ausência completa de uma produção imaginária, o jogo da criança aparece colado à mecânica dos objetos e não desdobra, em suas construções, uma narrativa. O brincar pode ainda aparecer sem referência ao faz-de-conta, aos limites e aos interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentares, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produções imaginárias. Finalmente, os desenhos e jogos de uma criança podem ser tomados como significações a serviço de uma história, de uma narrativa ou de uma informação, e então aparecem os limites, os interditos e o caráter figurado dos personagens. Nesse caso, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações.

2) O corpo e sua imagem: a imagem corporal é uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, que o transformam em um sistema de significações. Esse sistema permite que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, a partir da qual ela poderá reconhecer-se. A imagem do corpo contém também os traços da diferenciação sexual. A discrepância na atividade, no movimento, na diferenciação

estético-sexual, nas expressões de autorreconhecimento, e a manifestação de inibições, são demonstrativas da presença de sintomas clínicos.

3) Manifestação diante das normas e posição frente à lei: a observância de limites, a restrição dos próprios impulsos em concordância com a situação, a permeabilidade do sujeito à marcação de tempos e atividades, respondem de um modo geral à interiorização da interdição paterna, que as diversas formas da lei podem adotar. Por isso, também de modo geral, podemos assinalar que a falta ou intermitência de tais atitudes costuma ser demonstrativa da presença de sintomas clínicos.

4) A fala e a posição na linguagem: a fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem. Esse campo abarca outras manifestações expressivas mas não se restringe a elas. A entrada da criança no campo da linguagem não se mede somente pelo vocabulário, pelo domínio da sintaxe e da gramática, ou pelo domínio de outras manifestações de linguagem, como a gestualidade, por exemplo. A entrada na linguagem mede-se principalmente pelo lugar do qual o sujeito se representa no sistema da língua, revelando sua possibilidade de se situar em relação às significações do mundo, sua possibilidade de sustentar as relações com os outros, de fazer circular pela linguagem a demanda e o desejo, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, e de produzir, por sua vez, significações novas. As restrições gramaticais, sintáticas e de vocabulário costumam indicar falhas da posição do sujeito na linguagem.

Tais formações estão diretamente envolvidas com o curso do desenvolvimento atrelado à constituição subjetiva. Considera-se desenvolvimento, no presente trabalho, aquilo que se pode observar da constituição em curso de um sujeito e da posição desse sujeito na relação com aquilo que a psicanálise postulou como Outro Primordial, ou seja, a relação com o casal parental ou cuidadores que funcionem como apresentadores, aqueles que instauram as coisas do mundo e da linguagem.

Estão envolvidos no que chamamos desenvolvimento diversos aspectos: inteligência, aprendizagem, psicomotricidade, hábitos, domínio da linguagem e da fala, e socialização. O que chamamos de entraves no desenvolvimento são justamente as vicissitudes que podem ser observadas como sintomas dessa constituição, os quadros clínicos que assolam a criança na organização de suas funções ou de suas habilidades instrumentais. Além desses, existem aqueles entraves que são de ordem menos estrutural, mas não menos difíceis de lidar. Trata-se daqueles cuja questão é atravessada por vivências de rupturas, abandono, maus tratos e privações, que, mesmo não impedindo o curso “normal” do desenvolvimento, fazem marcas.

A constituição do sujeito para a psicanálise não deixa de levar em conta o desdobramento das questões no tempo, mesmo que não lhe atribua um estatuto genético-evolutivo. Um sujeito constrói-se, constitui-se, monta-se, partindo do que já estava antes mesmo de sua entrada no mundo, ou seja, a história de um povo, a história familiar, o desejo dos pais, juntamente com o que de singular ocorrerá para aquele ser: as intercorrências, os acasos, as influências desta ou daquela ordem, a trajetória, o aparato biológico, o aporte físico. São as chaves de significação providas pela cultura e da linguagem para que a partir de tudo isso seja possível finalmente ver constituir um lugar único: o do sujeito.

Algumas crianças do Grupo Mix atravessaram as vicissitudes dos primeiros anos de vida de forma a apresentar hoje o que Lacan chamou de sintoma de estrutura e Freud chamaria de neurose normal; ou seja, apresentam a possibilidade de formular possíveis alternativas para elaboração do problema das exigências de seu fantasma fundamental. Neste caso, a criança dá a ver o que está em jogo através de suas produções e manifestações: desenhos, brincadeiras, medos.

No outro caso, quando algo do desenvolvimento não vai bem, trata-se de sintomas clínicos (posições patológicas). Aqui, a criança encontra dificuldade nas alternativas para elaboração do problema das exigências de seu fantasma. Algumas crianças do Grupo Mix estão nesta condição.

Para ser construída, a AP3 lançou mão dos eixos teóricos psicanalíticos aqui apresentados. Esses eixos, mais do que o instrumento propriamente dito, serão utilizados no presente trabalho como auxiliares de leitura. Kupfer, Jerusalinsky, Infante e Bernardino (2008, p. 139) apresentam um roteiro de exame psicanalítico com as operações formadoras do psiquismo, o correlato do fantasma fundamental e as formações do inconsciente, para nortear o diagnóstico diferencial de risco psíquico para o desenvolvimento. Apresentam ainda uma tabela de sintomas clínicos que podem servir de orientadores para a leitura de como se está constituindo subjetivamente aquela criança. Por exemplo, quando uma criança pequena joga um objeto no chão e espera que o adulto o pegue para ela jogá-lo novamente, e faz isso de maneira repetitiva, pode-se pensar que ela esteja tentando elaborar algo ligado à separação; porém, quando se instaura uma repetição exagerada, sem possibilidade de deslocamentos e desdobramentos, podemos começar a supor que ali há algum entrave ou de fato um impedimento justamente em relação à separação. São esses pressupostos que nortearão as apresentações das crianças quanto à questão do diagnóstico.

3

CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO MIX: O MITO DE ORIGEM

Durante a graduação da pesquisadora foi realizado um trabalho, juntamente com colegas,⁷ com crianças moradoras de uma comunidade de baixa renda situada próximo a uma das entradas da Cidade Universitária da USP, em São Paulo. O trabalho teve a duração de três anos, contou com o apoio e a colaboração de alguns docentes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) e ficou conhecido como Grupo de Sábado.

O professor Lino de Macedo e seus alunos do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) traziam jogos e propunham atividades de lógica. A professora Marlene Guirado supervisionava-nos semanalmente. O professor César Ades, diretor do IP na época, autorizou a utilização das salas do IP-USP aos sábados com os meninos. A lanchonete, que fica no corredor do IP, oferecia um lanche ao final de cada atividade.

Foi um trabalho denso, com muitos acontecimentos, e relatá-los resultaria em outro projeto de investigação. Para o objetivo deste estudo exploratório, vale ressaltar que uma das grandes marcas desse projeto foi a mudança na relação dos meninos da comunidade São Remo (SR) com os alunos e professores do IP-USP e também com a guarda universitária. Após um ano de encontros no Grupo de Sábado, os meninos passaram a apresentar-se de uma maneira diferente na universidade. Ao invés de circularem pelos espaços do campus apenas chamando a atenção sobre suas ações “marginais”, passaram a interessar-se por espaços novos, como a biblioteca do IP e o Museu do Crime da Academia de Polícia. A seguir, transcrevemos um episódio ilustrativo de uma dessas mudanças.

Certa vez, enquanto a pesquisadora assistia a uma aula de teoria crítica, os meninos do Grupo de Sábado apareceram na janela e, curiosos, ficaram espiando. Ao vê-los, o professor José Leon Crochik parou imediatamente a aula e falou aos meninos: – Se vocês querem assistir à aula, entrem, mas ficar aí na janela pendurados, não. – Um dos meninos respondeu tímido e curioso: – Pode entrar?

O professor fez um sinal afirmativo e os meninos entraram quietos, cuidadosos, e ficaram ali uns vinte minutos assistindo à aula, mudos, atentos e interessados.

Após esse episódio, os meninos nos pediram para visitar a biblioteca do IP-USP; alguns deles, por intermédio dos pais, solicitaram nossa ajuda para retomar as atividades

⁷ Lucas Souza de Carvalho, Nicole Crochick e Thais Guimarães Rodrigues, além da participação esporádica de muitos outros colegas.

escolares. Os meninos experimentaram a posição de alunos de forma diferente da que estavam habituados; algo deu-se ali que alterara a relação deles com o universo escolar.

Quando o Grupo de Sábado já completava aproximadamente dois anos de encontros, um dos meninos que andava de bicicleta pelo campus viu a pesquisadora entrar no Lugar de Vida (LV), onde participava de discussões de pesquisa. Ele disse que os meninos sempre viam crianças brincarem no parquinho⁸ e que tinham curiosidade de conhecer aquele lugar. No sábado seguinte, os meninos, no espaço oficializado do grupo, pediram para conhecer o Lugar de Vida.

A pesquisadora comentou sobre o Grupo de Sábado no Lugar de Vida e contou aos professores com quem fazia pesquisa, Maria Cristina Kupfer e Rinaldo Voltolini, o que os meninos de São Remo haviam solicitado. Ambos professores acharam uma ótima ideia que aqueles meninos pudessem ir ao LV se assim desejassem. O pedido dos meninos fez com que a professora Kupfer se lembrasse de uma experiência realizada em Mar del Plata.⁹ Ao nos relatar essa história, ela contava que já havia pensado muitas vezes na montagem de grupos heterogêneos, de crianças autistas e psicóticas juntamente com crianças neuróticas, como dispositivo de tratamento. O pedido dos meninos de São Remo para frequentar o LV ia ao encontro de uma estratégia clínica havia muito tempo arquitetada, e que não conseguia encontrar meios de realização.

Nossa decisão de autorizá-los a ir ao LV levou em conta principalmente o fato de que o pedido partira dos meninos. Assim como anteriormente decidimos ouvir o que as crianças queriam no Instituto de Psicologia quando criamos o Grupo de Sábado, agora decidimos ouvir qual a expectativa do Grupo de Sábado no Lugar de Vida. Faríamos o convite para uma visita e veríamos os desdobramentos disso.

No dia marcado, as crianças do Grupo de Sábado chegaram arrumadas, com roupas novas, de passeio, como eles diziam, e com uma postura diferente: não brigavam, não falavam palavrões, não chutavam uns aos outros. Entraram na instituição como um grupo de amigos, educados e seguidores das regras e normas. Eis uma das cenas que chamou a nossa atenção:

Um dos meninos do Grupo de Sábado, referindo-se a uma criança psicótica em tratamento na instituição, perguntou a uma psicanalista por que aquela menina não falava. A psicanalista

⁸ Um pequeno espaço com brinquedos e uma gangorra que fica ao lado da antiga sede do Lugar de Vida na USP, onde as crianças em tratamento na instituição costumavam brincar.

⁹ Uma das docentes da Universidade de Mar del Plata (Mercedes Minnicelli) percebeu que o encontro entre idosos de um asilo e crianças órfãs, que juntos participavam de um coral com encontros semanais, produzia efeitos interessantes. Os idosos contavam suas histórias àquelas crianças órfãs como se elas fossem seus netos, e elas apreendiam aquelas histórias de vida como se viessem de “avós”, possibilitando um laço fraterno entre os grupos, que ampliava suas possibilidades de lidar com certas angústias.

respondeu que ela não falava assim como nós, mas que se comunicava à maneira dela. O menino do Grupo de Sábado imediatamente respondeu:

– Não é isso não, é que precisa dar mais comida para ela. Minha irmãzinha era assim também, não comia e não falava. Ai minha mãe deu mais comida para ela e ela começou a falar.

Aqueles meninos bagunceiros, transgressores e briguentos estavam educados e interessados em tudo que acontecia. Os mesmos para os quais, aos sábados, fazíamos perguntas e obtínhamos respostas como: “*Não, não sei, não sabemos nada*”. Estavam ali dando explicações sobre as razões que levam uma criança a falar.

Como os meninos continuaram a aparecer no Lugar de Vida, decidimos oficializar as visitas e abrir um horário semanal para que pudessem participar das oficinas, biblioteca, grupos de jogos e escrita, para que pudessem aproveitar a estrutura do Lugar de Vida a favor de suas necessidades típicas do tempo da infância.

O que se deu nos encontros foi surpreendente. Não era em absoluto o que disponibilizávamos para eles que os enlaçava àquele lugar, não eram os materiais gráficos, os brinquedos e instrumentos musicais o que faziam com que as crianças quisessem continuar frequentando a instituição; havia outra coisa acontecendo. Segue a descrição de uma cena ocorrida no grupo:

Estávamos na semana da culinária e decidimos fazer uma salada. Pensamos que a salada seria um excelente laboratório de preparo de um alimento, desde tirar a casca, lavar, até cortá-lo, organizar uma disposição elegante para apresentação à mesa, para só então comer, e nesse ritual fica implicado o convite para uma elaboração. Estavam presentes nesse dia três adultos, psicólogos e psicanalistas, três crianças de São Remo (neuróticas) e duas em tratamento no Lugar de Vida (do grupo de psicóticas e autistas). Chamaremos os meninos de São Remo de SR1, SR2 e SR3, e os do Lugar de Vida, de LV1 e LV2.

Assim que chegamos, SR1 e SR2 disseram que não sabiam fazer coisas de cozinha e ficaram em um canto. LV2 nem entrou na cozinha, ficou do lado de fora fazendo sons no corredor. M (psicanalista da equipe LV) foi nos orientando e cada um fazia uma coisa. A pesquisadora e LV1 lavaram as alfaces, SR3 ralou as cenouras e, quando estava cansado, passou a atividade para SR1, que nesse momento começou a participar. Assim que SR1 começou a ralar cenoura, LV1 sentou-se à mesa e pegou cascas e sobras de um saquinho que servia de lixo. SR1 vê a cena e diz:

– Não pode comer do lixo! Se você quer experimentar, eu te dou.

E oferece um pedacinho de cenoura para LV1, que curiosamente passou a esperar que SR1 ralasse parte da cenoura, cortasse um pedacinho e oferecesse a ele.

Naquele dia, LV1, que com frequência comia qualquer coisa que encontrasse em sua frente, pôde esperar e não comer mais as raspas do lixo. SR1, que era o líder da bagunça no Grupo de Sábado, o mentor das ideias que desafiavam as regras, ocupou, naquele dia, um lugar de transmissor de uma regra de nossa cultura: em nossa cultura não se come do lixo.

Passamos a chamar esse dispositivo de Grupo Mix. Entre outras dinâmicas importantes, as crianças de São Remo colocaram-se no Lugar de Vida como transmissores das leis e regras frente às crianças psicóticas e autistas, para as quais o atravessamento das questões subjetivas não se havia dado de maneira a propiciar algum sentido nas leis e regras da cultura. As crianças de São Remo, ditas neuróticas, estão sujeitas à Lei do Simbólico (segundo a concepção lacaniana) e isso permite que elas se orientem num entendimento compartilhado dos códigos das marcas da cultura. Porém, mais do que isso, representaram no grupo a função de ordem, de explicar, ensinar o que é ou não permitido fazer na vida em sociedade. Uma posição interessante a ser ocupada por meninos que justamente costumam responder a partir do lugar de infratores. O que acontece na relação entre essas crianças, que faz com que elas respondam de lugares assim tão diferentes dos habituais? Não era a posição de recebedores que os enlaçou, de recebedores de material gráfico e oficinas coordenadas pelos adultos, e sim a posição de quem pode oferecer algo, oferecer seu saber sobre a cultura, seu saber sobre como lidar com a falta.

O Grupo Mix com os meninos de São Remo durou aproximadamente um ano. Eles cresceram e seus interesses mudaram. Queriam andar de bicicleta perto da escola e circular por espaços mais pertinentes às necessidades da adolescência. Aos poucos, o grupo foi se diluindo e, novamente respeitando o desejo deles, dando ouvidos ao que eles diziam, encerramos as atividades. Para alguns dos meninos de São Remo, podemos supor que os encontros com as crianças em tratamento no LV e a transferência estabelecida com os psicanalistas da instituição trouxeram benefícios. Alguns retomaram as atividades escolares, outros diziam que queriam ser psicólogos quando crescessem, alguns deixaram o trabalho de radinho e aviãozinho.¹⁰ Porém, o Grupo Mix é um dispositivo com alcances e limites, e é importante conhecermos tais limites.

Um dos meninos, que era conhecido por todos por ser terrível e parecia aproveitar muito os encontros no Lugar de Vida, apareceu certa noite, quando estavam na instituição apenas a diretora e a pesquisadora, atirou pedras nos vidros e saiu correndo quando viu que a diretora o olhava pela janela. Nunca mais apareceu nas proximidades do Lugar de Vida. Deixou de circular também pelo Instituto de Psicologia; nunca mais o vimos. Alguns anos mais tarde, soubemos que esse menino fora assassinado. O grupo parece não ter sido suficiente para ajudá-lo a fazer ressignificações que possibilitassem construções que o tirassem do trágico destino reservado a essas crianças.

¹⁰ Nome dado às crianças que trabalham para os traficantes. O “radinho” informa a presença da polícia e compra lanches para os que não saem da favela, e o “aviãozinho” entrega a droga ao comprador.

A experiência do Grupo Mix tinha sido bastante interessante e decidimos dar continuidade a ela. Surgiu para a instituição uma demanda de tratamento de crianças de um abrigo, e pensamos em uma nova montagem do Grupo Mix, na qual as crianças do abrigo substituiriam as de São Remo. Surgia um novo Grupo Mix, composto agora de crianças abrigadas e de crianças psicóticas e autistas.

3.1. Uma proposta de encontro com a heterogeneidade: crianças com impasses na subjetivação e crianças abrigadas

3.1.1. Crianças com impasses na subjetivação

Crianças que apresentam comportamentos diferentes – que se batem e se mordem, não falam, emitem sons aparentemente sem sentido e são comumente nomeadas como “estranhas” – produzem certos efeitos nos adultos que as cercam. Trata-se daquelas crianças ditas autistas e psicóticas (Kupfer, 2000).

O desassossego produzido nos adultos por esses comportamentos bizarros não raro os leva a uma permissividade excessiva. É comum encontrarmos adultos justificando as atitudes dessas crianças e permitindo que façam qualquer coisa em nome de uma compreensão dessa diferença. Por trás desse tipo de comportamento está a ideia de que crianças com dificuldades na constituição da subjetividade merecem exceções ilimitadas, como uma espécie de compensação.

Compreendidas e perdoadas em quase a totalidade de suas atitudes bizarras, ficam impedidas de circular por alguns dos lugares que são por excelência da infância, tais como brincar, fazer travessuras e contar com a transmissão de um adulto sobre o legado cultural, sobre o que se pode ou não fazer e o que a essa cultura é permitido.

Demandar um tipo de relacionamento singular – certas especificidades nas relações e flexibilidade nas regras – não significa ser neutralizado em relação às normas sociais. Compreender as esquisitices de uma criança que precisa se apresentar de maneira diferente não é dar a ela permissão para fazer tudo e qualquer coisa. Vale ressaltar que não se trata de concertar uma criança desconcertada, ordenar a criança desordenada, nem controlá-la e adaptá-la à norma, e sim responder de um lugar que a convoque a algum deslocamento, que a tome como sujeito que tem suas peculiaridades, sem deixar que a permissividade colabore para um apagamento do sujeito. Essa ideia de garantir o lugar da infância à criança com entraves no curso de seu desenvolvimento encontra respaldo legal em diversas instâncias:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, art. 1).

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes (Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 1959, princípio 10).

Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989, art. 23, par. 1).

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.... Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994).

Por outro lado, diferentemente da loucura do adulto, que na maior parte das vezes está no imaginário social como algo sem alternativa possível senão o asilo, a loucura da criança ocupa outro espaço no imaginário social. Para a criança, há lugares menos estagnados, fala-se do adulto que não virá a ser, de um possível geniozinho que ninguém compreende, de um animalzinho sem modos, de um maluquinho que amadurecerá, de um sujeitinho trabalhoso. Assim, bastante menos cristalizada, a posição da criança psicótica ou autista parece mais promissora em relação às possibilidades de extensões de compartilhamento dos signos do que a do adulto (Kupfer, 2000; Volnovich, 1993).

De acordo com Mannoni (1987), não se trata de curar ou proteger, mas sim de receber a psicose, compreendê-la; e esse recebimento implica a necessidade de analisar o posicionamento consciente e inconsciente do que está recebendo frente à sua posição na sociedade moderna.

Na própria história da noção de *handicap* podemos encontrar subsídios para nossa ideia de que se trata de relação, de dar lugares e de tomar os termos, os diagnósticos, as características de certas perspectivas. A palavra tem origem na expressão inglesa *hand in cap*, que significa *mão no chapéu*; designa um jogo de azar em que se colocam somas de dinheiro

nos chapéus e se tira a sorte. No vocabulário do turfe, trata-se de impor uma desvantagem a um cavalo que é mais rápido que os outros, de maneira que assim ele fique em condição mais igualitária para competir. Não é, portanto, uma desvantagem em si, e sim uma desvantagem imposta propositalmente. Em diversos esportes e jogos, como golfe, boliche e outros, *handicap* é um cálculo que se faz para possibilitar que jogadores de diferentes qualidades possam disputar entre si. O *handicap* confere pontos ou tacadas extras aos jogadores menos experientes. O termo que originalmente servia para designar a compensação da desigualdade sofre uma paradoxal transformação e passa a designar a desigualdade.

O *handicap* não designa mais a compensação de uma superioridade, mas aquilo que deve ser compensado, a deficiência do mais fraco: o *handicap* não é mais pensado como uma relação, mas, sim, como uma falta que caracteriza o mais fraco (Charlot, 2000, p. 27).

Handicap partiu de uma significação e transformou-se em seu contrário, culminando por designar uma deficiência. Essa inversão resulta numa coisificação: o termo *handicap* não lança mais luz sobre aquilo que compensa e sim sobre aquilo que falta. Sai de um lugar relacional e passa a designar algo em si. Quando utilizado no vocabulário do turfe ou nos jogos de golfe como estratégia, está a serviço de equivaler diferenças para que possa haver a competição. Quando designa uma falha, passa a instituir a diferença como inferioridade. No lugar de inferioridade, a diferença passa a ser carência, o que lhe impede de participar da competição. O *handicap* que antes era o que possibilitava a diferença permanecer em jogo passou a ser o impossibilitado de jogar.

3.1.2. Crianças abrigadas

Impedidas do convívio com os familiares, uma das primeiras coisas que essas crianças experimentam é a obscuridade dos limites entre o público e o privado. Não tarda a vivenciarem a vida institucionalizada, que “priva privacidade” (Marin, 1999b; M. S. Minnicelli, 1999).

O abrigo é uma alternativa de proteção por meio de uma moradia, que deve ser provisória e propiciar circulação social (com escola, atendimento de saúde, lazer) das crianças em um momento de suas vidas em que não haveria um adulto disponível para o cumprimento de suas funções de pai, mãe ou responsável. Entre outras coisas, a questão da provisoriedade e a possibilidade de mobilidade da circunstância de estar abrigado é um ponto importante a ser pensado. Essa provisoriedade parece estar ligada a alguns fatores: história singular da criança,

tempo que os trâmites legais precisam para serem levados a cabo, idade da criança, número de irmãos etc.

Não raro, encontramos profissionais nos abrigos que acreditam ser melhor poupar as crianças da miséria de suas histórias, com o intuito de que isso evite a dor. A rotatividade de profissionais que trabalham nos abrigos e a falta de conhecimento das diretrizes dispostas no ECA, que devem orientar esse trabalho, acabam por acarretar para as crianças a impossibilidade de lidar com sua história, de conhecê-la e defrontar-se com ela, fazer versões, atuar, transformar, ressignificar. Suas histórias são muitas vezes vistas como feias e tristes, que nada acrescentarão à criança a não ser dor, medo e sofrimento. Podemos supor que, antes de qualquer outra coisa, haja dificuldade do adulto para lidar com aquilo que lhe é apresentado sobre as crianças. E esse adulto, “sob o discurso do protetor”, sente-se autorizado a privar a criança de saber sobre sua própria história, pensando deste modo poupá-la de algo ruim.

Podemos então levantar a hipótese de que estar abrigada coloca a criança em um certo estado social que, apesar de provir de um discurso de transitoriedade, é na maioria das vezes um estado prolongado. Quase como se alguns pudessem dizer: “*sou* abrigado”. O que significaria essa condição?

M. S. Minnicelli (1999, p. 58) diz que se trata de uma condição de menoridade: “menoridade é chamada – de forma depreciativa – por alguns cidadãos de ‘minorância’.... Se me permitem brincar com este termo, poderíamos dizer ‘menor (ig)norância’ ou a ‘ignorância do menor’ ou ‘menor ignorado’ ”.

Cabral (2003) constatou que em 69 instituições, que atendem 1.981 crianças de 0 a 11 anos no Rio de Janeiro, 38,3% das crianças e adolescentes estão nos abrigos devido a uso de drogas, tráfico, dependência química dos pais ou das próprias crianças; 51,0% estão em abrigos por causa da hipossuficiência financeira, desagregação da família, violência, maus tratos, desemprego dos familiares, que suscitam a ida dessas crianças para as ruas. Não obstante esses relatos, a situação econômica e social do país, aliada aos problemas psiquiátricos, contribuem para esses dados.

O que se pretende ressaltar é que se trata de crianças e adolescentes que desde muito cedo passam por situações de risco, privações, violência e, mais tarde, com o abrigamento, um rompimento significativo com a origem e a história familiar. Assim, deparam-se com ocasiões de entraves para o curso de seu desenvolvimento que poderão deixar marcas no estilo de suas relações.

O abrigo é uma medida utilizada em substituição temporária do ambiente familiar, para propiciar algo do espaço privado, ou seja, a moradia, um lugar onde relações, vínculos afetivos e singularidades podem estar preservados, ou ao menos não impossibilitados de surgirem; é constituído a partir de recursos e modelos advindos do espaço público, de uma disciplinarização e ordem de corpos e lugares. Essa confusão de base entre os âmbitos privado e público parece contribuir para essas relações bizarras que se podem encontrar nos abrigos, entre funcionários, cuidadores, profissionais, técnicos e as crianças, assim como para a posição em que as crianças são colocadas. Elas são vistas muitas vezes não como representantes do futuro, mas como meras consequências funestas de suas histórias de abandono. Como se a história de abandono fosse o abandono da história.

Frequentemente, vemos ações para compensar essas famílias e crianças pela via do assistencialismo. Nas favelas, nos abrigos, nas creches do governo encontra-se uma quantidade significativa de pessoas que fazem trabalhos voluntários e doações (alimentos, roupas e brinquedos). Mas em que posição estão colocadas essas crianças para serem merecedoras de tanto assistencialismo? Num lugar de incapazes, carentes e necessitadas. Se aceitam ocupar esse lugar que lhes é oferecido, resta-lhes uma posição discursiva de receptoras. Posição de quem não tem nada a oferecer, apenas a receber, aprisionadas em um nada sei, nada posso, nada tenho. Esse lugar costuma ser oferecido por pessoas e instituições que partem de filosofias e estudos que acreditam que as populações com menos poder aquisitivo são mais carentes afetivamente; menos aptas ao aprendizado, mais suscetíveis à barbárie, e portanto necessitadas de compensações. A ideia, em linhas bem gerais, é de que resolvendo algo dessa necessidade colabora-se para uma melhor posição desses “desprivilegiados”.

Rosa (2004) faz um recorte um pouco diferente dessa especificidade. Ocupar um lugar social, mesmo que de um resto, não é a mesma coisa que estar excluído da sociedade. É importante não confundir esse lugar de resto na estrutura social com uma subjetivação da falta, que promove o desejo. A identificação com esse lugar de resto, de dejetos, é um dos fatores que dificultam seu posicionamento na trama de saber e caracterizam o discurso como marcado, por vezes, pelo silenciamento ou por um fazer calar.

Em nosso entendimento, propiciar algo significativo a essas crianças não pode de maneira nenhuma passar pela via assistencialista, que oferece um lugar passivo frente às possibilidades de atuar sobre suas próprias condições. Ao contrário, em nosso entendimento, trata-se de possibilitar que essas crianças experimentem o mundo de outra perspectiva, mais próxima daquela em que a apropriação de saber é acompanhada pela instalação em uma forma

específica de relação com o mundo (Charlot, 2000, p. 64), que neste sentido é também uma questão identitária.

Tomaremos a definição de Charlot (2000, p. 81) sobre relação com o saber:

A relação com o saber é o conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Ainda sobre a relação com o saber (em francês, *rapport au savoir*), Charlot (2000, p. 78) o define como “uma forma de relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. É uma maneira de relacionar-se implicada, transformadora. A ideia de saber implica a de sujeito, de suas ações e suas relações consigo e com os outros. Não há, portanto, saber em si; o saber, nessa perspectiva, é algo relacional, construído.

Charlot (2000, p. 73) apresenta um exemplo que elucida melhor a proposição; é comum ouvirmos dos alunos: “há anos em que eu gosto de matemática porque gosto do professor e há anos em que fico nulo em matemática porque não gosto do professor”. Fica evidente a dimensão identitária quando o aluno diz “eu gosto”, e também é possível notar a dimensão relacional em jogo. “A relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo. Está claro que as questões aqui imbricadas são ao mesmo tempo epistêmicas e de identidade” (Charlot, 2000, p. 73).

É dessa maneira, pela qual as coisas são lidas como imbricadas, que tomaremos nossas análises. Neste sentido, o sujeito não tem por um lado uma identidade e por outro o social; são aspectos inseparáveis. Nesta proposta, a análise da relação do sujeito com o saber é sempre social e precisa considerar as dimensões epistêmica, identitária e histórica.

3.2. Uma montagem forjada: o caos

Todo aquele que espera aprender o nobre jogo de xadrez nos livros cedo descobrirá que somente as aberturas e os finais de jogos admitem uma apresentação sistemática exaustiva e que a infinita variedade de jogadas que se desenvolvem após a abertura desafia qualquer descrição desse tipo.

S. Freud (1913a, p. 139).

A partir da experiência dos encontros entre crianças da comunidade de São Remo e do Lugar de Vida, tentamos montar um Grupo Mix minuciosamente pensado. Fizemos reuniões clínicas e escolhemos algumas crianças em tratamento que, pensamos, se beneficiariam dos encontros Mix. No abrigo, solicitamos à coordenadora que nos encaminhasse as crianças em sofrimento.

As crianças do abrigo, diferentemente do que pensávamos, mesmo morando sob o mesmo teto não se conheciam nem andavam juntas, e algumas eram recém-abrigadas, o que tornava a desconfiança delas em relação a nós excessiva.

As duas crianças escolhidas com questões referentes à constituição subjetiva entraram no grupo no mesmo momento em que iniciavam o tratamento no Lugar de Vida. Uma delas, a quem chamaremos B., faltava muito, pois tinha frequentes crises convulsivas, e cada vez que voltava a frequentar o grupo era como se fosse sua primeira vez. O espaço de tempo entre uma vinda e outra não permitia que as pequenas construções tivessem alguma permanência.

A outra criança, psicótica, e que vamos chamar de P., entrava no grupo acompanhada por sua mãe; isso parecia ser importante para sua possibilidade de experimentar um grupo, mas tornou-se indesejável tanto para ela quanto para as crianças do abrigo. P. ficava impedido de permanecer ao lado de sua mãe, pois as crianças do abrigo dirigiam-se a ela o tempo todo, incomodadas em ver aquela criança ter sua mãe por perto. O grupo não parecia fazer o menor sentido para P. Ele estava em uma relação ainda muito dependente da presença física de sua mãe. Precisava primeiro estabelecer uma transferência com a instituição, e ter por perto um adulto apenas para depois entrar em um grupo, assim como as crianças abrigadas. P. chorava o tempo todo e algumas vezes se machucava. Sem dúvida, o grupo era demais para ele. Podemos nomear esse momento como um fracasso total. Aprendemos que o Mix não é algo

que pode ser forjado; não se trata de modelar ou fabricar uma fôrma. Não era possível propor um Mix sem antes entender melhor as questões das crianças abrigadas.

O grupo que fizéramos anteriormente com as crianças da favela aconteceu a partir de uma demanda delas; foram as próprias crianças que pediram para frequentar o LV e lá foram se colocando em uma determinada posição que permitia e solicitava um Mix. As crianças da favela chegaram a nós como um grupo, unidas por seus códigos e crenças, e os encontros com outras crianças aconteciam naturalmente.

No Mix com as crianças de São Remo, tínhamos uma equipe itinerante de adultos; a cada dia vinha uma dupla de psicanalistas propor uma atividade, e uma dupla de coordenadores ficava no grupo o tempo todo. A equipe itinerante não era uma boa ideia para o grupo com as crianças abrigadas. A inconstância dos integrantes parecia angustiá-las, como se fosse reatualizada em todo encontro uma questão ligada ao abandono. A cada encontro perguntavam o que tinha acontecido com aqueles que vieram na semana anterior, se tinham morrido, se não gostaram de fazer a atividade com eles.

Na experiência Mix com as crianças de São Remo, construímos a hipótese de que ao juntar os excluídos poderíamos oferecer um lugar diferente do de exclusão. Nossa ideia ampla de juntar crianças excluídas estava equivocada. Precisamos desconstruir nossas teorias; não havia nada parecido com o que havíamos aprendido com o Mix anterior sobre ocupar um lugar de transmissor das leis. Essa era uma questão das crianças da favela. Aprendemos a duras penas uma coisa óbvia: as exclusões têm suas especificidades e não há como chamá-las de “exclusões” em um sentido generalizado. A exclusão social por condição financeira é de uma ordem, e pode convidar a criança a ocupar um certo lugar discursivo; a exclusão social por condição familiar é de outra, e resulta em outras posições discursivas. Precisávamos conhecer as questões das crianças abrigadas; mais ainda, precisávamos conhecer as questões *daquelas* crianças abrigadas que estavam conosco.

Decidimos encerrar o grupo antes do final do semestre e retomá-lo de outra maneira. P. e sua mãe foram encaminhados para um trabalho individual com uma analista da instituição. B. também retomou seu tratamento individual e decidimos receber por algum tempo apenas as crianças do abrigo.

Passamos a ficar em uma sala, a pesquisadora, uma psicanalista, dois estagiários e as crianças do abrigo, sem trazer a equipe itinerante nem colocar uma lógica *a priori* para as atividades. Naquele momento, decidimos também não propor um Mix, ou seja, não convidamos nem propusemos a entrada de crianças autistas e psicóticas.

Pensamos que aquele foi um momento fundamental para a estruturação do Mix como é hoje. Foi naquele tempo que aprendemos que é fundamental escutarmos cuidadosamente quais as necessidades e o que fazia sentido oferecer para as crianças através do dispositivo. Depois de certo tempo trabalhando apenas com as crianças do abrigo, começaram a interessar-se pela sala do Mix crianças psicóticas e autistas que estavam em atendimento individual naquele período. Os adultos que faziam atendimento individual das crianças também entravam no grupo e estabeleciam uma relação com as crianças. A sala única, com uma proposta para todos, passou a ser uma sala aberta, e abrimos outros espaços onde novas propostas eram feitas. Passamos a funcionar com as portas abertas, uma proposta baseada nas experiências de Bonneuil e Courtil que há tempos faziam parte da montagem institucional do Lugar de Vida.

4

O GRUPO MIX HOJE

4.1. Lugar de Vida

O Lugar de Vida, fundado em 1990 por Maria Cristina M. Kupfer, Lina Galletti Martins de Oliveira e Marize Lucila Guglielmetti, logo passou a ser um serviço do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA) do IP-USP. As crianças que recebiam atendimento terapêutico e educacional eram aquelas diagnosticadas como portadoras de Transtornos Globais do Desenvolvimento – psicose e autismo, além de outros quadros psíquicos graves.

A prática com essas crianças e as pesquisas na instituição possibilitaram o refinamento teórico e prático do atendimento terapêutico, culminando na construção do que hoje é chamado de Educação Terapêutica. “Educação Terapêutica, uma concepção teórico-clínica que propõe um atendimento psicanalítico e educacional integrados às crianças com questões e entraves no atravessamento das vicissitudes do desenvolvimento, constituição psíquica e no laço” (Lugar de Vida, n.d.).

A Educação Terapêutica é hoje oferecida no Lugar de Vida a crianças com diferentes questões no atravessamento da infância, desde aquelas para quem os limites que a elas se apresentam refletem significativamente nas tarefas e relações do dia a dia, como é o caso das crianças autistas, psicóticas e neuróticas graves, até aquelas com dificuldades na escola, as assim chamadas dificuldades de aprendizagem; e também crianças moradoras de abrigos e que precisam lidar com questões como abandono e violência, e irmãos das crianças para quem os pais buscam tratamento e que ocupam lugar de “cuidadores” dos irmãos desde muito cedo. Enfim, crianças em sofrimento.

Nas bases fundamentais da Educação Terapêutica está o entendimento da necessidade de propostas educativas e de tratamento endereçadas às questões do nosso tempo. Dentre elas, a necessidade de espaços e campos discursivos que permitam a diversidade, a circulação dos diferentes e das diferenças. O Lugar de Vida tem por excelência essa postura, de ser um espaço onde é garantido circular discursos diferentes, desde aqueles que partem das crianças que são atendidas (psicóticos, autistas, neuróticos) até a diversidade entre os profissionais.

A heterogeneidade constitutiva da instituição não se refere apenas aos discursos que lhe deram origem, mas também à especialidade dos membros da equipe. Embora grande parte dela seja composta por psicólogos, há também médicos, pedagogos e fonoaudiólogos na equipe. Além disso, diferentes escolas psicanalíticas têm influência sobre os membros da instituição (Lerner, 2007).

Assim, a escolha pelo Lugar de Vida não foi aleatória, uma vez que nesse espaço permite-se que ocorra uma atmosfera propícia ao encontro com a heterogeneidade, um campo discursivo que acolhe e permite a circulação da diversidade, que possibilita leituras que abrangem a criança em sua particularidade e com suas necessidades, que, por não precisar ser parecida com a de seu semelhante, pode ter legitimidade singular.

A seguir, apresentaremos alguns dos dispositivos da instituição sobre os quais faremos referências nas cenas e nas apresentações das crianças: Profissional de Referência, Núcleo de Intervenção na Primeira Infância (NIPI), Grupo da Escrita, Grupo Ponte.

Profissional de Referência: cada criança e sua família contam com um profissional da equipe, chamado de profissional de referência, que é o elo entre as questões e demandas da criança e sua família e a construção de um projeto clínico particularizado na instituição. O profissional de referência realiza encontros sistemáticos de escuta dos pais, bem como pode ajudá-los nos contatos, indicações e interlocuções com outros profissionais que atendem ou poderão atender a criança (professores, médicos, fonoaudiólogos etc.).

NIPI: é um espaço de acolhimento de pais e bebês. O dispositivo recebe crianças entre 0 e 3 anos de idade com o objetivo de detectar sinais de risco para o desenvolvimento e intervir o mais cedo possível, para que esses sinais não levem a um destino de “transtornos”, “atrasos”, “deficiências” ou “interrupções no desenvolvimento”.

Grupo da Escrita: o objetivo do trabalho no Grupo da Escrita é oferecer atividades variadas de leitura e escrita que possam colocar em ação a organização cognitiva das crianças assim como uma possibilidade de reordenação do campo simbólico. A aquisição de conteúdos relacionados ao universo escolar propicia uma maior sustentação da escolarização regular dessas crianças. Para tanto, são propostas atividades que têm como eixo temático as diversas produções da cultura (festas folclóricas, datas comemorativas, calendário, meios de transporte, entre outros), bem como visitas a museus, bibliotecas e espaços públicos relacionados aos conteúdos trabalhados no grupo, possibilitando novas ofertas de circulação social das crianças e adolescentes.

Grupo Ponte: é uma equipe interdisciplinar criada em 1995 com o objetivo de propiciar e acompanhar a inserção escolar de crianças cuja questão está no atravessamento da constituição subjetiva (autistas e psicóticas) e crianças cuja questão está no laço e no

aprendizado propriamente dito. Sua proposta de trabalho consiste em oferecer um espaço de escuta e de interlocução junto às escolas e aos professores para tornar menos árduo o processo de inclusão escolar, favorecendo assim importantes aquisições no campo social e cognitivo relacionadas à pertinência ao universo escolar.

4.2. Grupo Mix: uma circunscrição teórico-clínica inicial

Grupo Mix é um dispositivo construído para permitir o encontro e a circulação de crianças com diferentes questões no processo de constituição subjetiva e em diferentes posições discursivas. Estamos chamando de constituição subjetiva algo que a psicanálise já tem de forma bastante desenvolvida em sua literatura: a neurose e a psicose, e o autismo. De posições discursivas, o jogo de reconhecimento e das atribuições de lugares que se instituem quando ocorre um ato discursivo, uma fala, uma produção da linguagem.

O grupo propõe que se constituam enlaçamentos ou se estenda o laço social por meio de atividades que contam com códigos culturalmente compartilhados e da sustentação transferencial pelos adultos dos processos vividos pelas crianças. Oferece também a possibilidade de que se responda de lugares diferentes dos habituais, lugares que provocam estranhamento e possibilidade de deslocamentos.

Crianças de abrigo, normalmente consideradas carentes, abandonadas e desinvestidas, ocupam muitas vezes em nosso grupo um lugar de produção de um certo saber. Orientadas pela instância simbólica das leis, lidam de maneira neurótica com as vicissitudes da infância: “sabem” sobre a falta. Crianças autistas e psicóticas são acompanhadas para ocupar lugares de infância: brincar e fazer enlaçamentos com outras crianças, parecendo escutar o que os pequenos semelhantes têm a dizer de forma diferente da que escutam os adultos.

O Mix é um grupo complexo não apenas pela diversidade das questões que as crianças trazem mas também por ser habitado por diferentes subjetividades e profissionais diversos. Tal complexidade do dispositivo abre um leque de possibilidades para discussões e recortes; pode-se escolher versar sobre o autismo, a psicose, a neurose, a dinâmica das relações, a dinâmica do grupo, o laço, os enlaçamentos, a relação com o saber, as formações discursivas. Dentre tantas, escolhemos uma, a de acompanhar pelo período de dois anos os movimentos das crianças e analisá-los à luz de nossa hipótese: de que o convívio com a heterogeneidade pode trazer benefícios tanto para crianças neuróticas quanto para autistas e psicóticas, sendo a transferência constitutiva desse dispositivo.

Vale complementar que a instituição como um todo onde acontece o Grupo Mix é parte da possibilidade de que ele ocorra. Um Grupo Mix requer uma instituição capaz de colocar-se como ferramenta terapêutica em qualquer um de seus espaços, seja a sala de espera, o quintal, ou a secretaria; requer uma instituição não menos dinâmica do que o grupo que acolhe e sustenta. Se a atribuição e a ocupação de uma posição discursiva se dá em situação, é num entorno facilitador, sob transferência, que se poderá engendrar o trânsito por posições discursivas diversas que talvez tenham consequências para a constituição subjetiva que, ainda que não esteja em risco, apresenta sofrimento. Assim também no que se refere aos enlaçamentos: uma instituição caracteristicamente dinâmica, e portanto certamente faltosa, pode ser ocasião para que eles aconteçam. Isso pode permitir certas recombinações.

Recombinar é, em si, significativo, produz novos sentidos, propicia uma possibilidade de entendimento outro, diferente, novo. O encontro com o diferente como possibilidade de recortar novamente o mundo, enriquecer as alternativas de entendimento sobre as coisas, o si mesmo e os outros.

Em nossa proposta de funcionamento, está implicada uma estratégia transferencial de intervenção. O Grupo Mix acontece duas vezes por semana, e cada encontro tem a duração de duas horas. São oferecidos ateliês de jogos, música e escrita ao mesmo tempo, e cada um dos ateliês acontece em uma sala diferente e com as portas abertas. Desta forma, as crianças podem circular entre as atividades propostas, ficar o tempo todo apenas em uma delas ou até mesmo fora, no espaço do quintal. Ao final de cada encontro, todos ficam reunidos para tomar lanche. As atividades são sustentadas por psicólogos, psicanalistas e estagiários de graduação em psicologia e pedagogia.

Disponibilizamos para as crianças uma variedade de materiais: instrumentos musicais, livros de histórias infantis, bonecas, carrinhos, *kits* médicos, jogos, peças de Lego, túneis de pano, materiais gráficos e bolas. Escolhemos deixar materiais que contemplem uma diversidade de possíveis interesses das crianças, com o objetivo de conhecer suas maneiras de circular, saber se podem fazer escolhas e interessar-se por brinquedos.

Nossas ações, intervenções e escolhas de materiais estão alicerçadas nos pressupostos psicanalíticos sobre desenvolvimento e necessidades do tempo da infância. Estão também descritas na proposta de uma Educação Terapêutica, com práticas com base ou fundamento na noção psicanalítica de sujeito do inconsciente. Kupfer et al. (2009) propuseram essa prática pensando mais especificamente no tratamento de psicóticos, mas são práticas que, por estarem orientadas em princípios básicos de organização psíquica e bases fundamentais da

organização da mente, podem ser utilizadas como norteadoras das intervenções com qualquer criança.

Uma das salas onde ocorrem os encontros do Mix costuma oferecer o que chamamos de construção do grafismo, um passo anterior à escrita. Ali é possível encontrar uma diversidade de materiais gráficos com esse intuito, tais como argila, massa de modelar e outros.

Na sala que nomeamos Sala da Escrita, os materiais escolhidos são pertinentes à construção da escrita propriamente dita, como livros e letras de madeira.

A ideia de ter sempre um conjunto Lego disponível surgiu em uma das discussões clínicas pós-grupo, quando grande parte dos componentes da equipe nomeara o Lego como aquilo que tinha feito parte de sua infância no que diz respeito a construções. Pequenas peças que, soltas, têm formas abstratas, e que ao se encaixarem podem construir objetos de sentido compartilhado culturalmente. Ao procurarmos o significado da palavra “Lego” encontramos, em dinamarquês, *leg godt*, “brinque bem”, e em latim, “eu junto”, “eu uno”.

Ao lado da Sala da Escrita existe um salão com um piano e diversos instrumentos musicais. A ideia de ter a música disponível para as crianças está embasada na relação que se encontra entre os ritmos e batidas musicais e os movimentos do corpo.

Além dos livros disponíveis na Sala da Escrita, o Lugar de Vida dispõe de uma biblioteca para as crianças, que fica situada do outro lado do quintal. Lá elas podem escolher material para levar para a Sala da Escrita ou ainda utilizar o espaço para leitura ou refúgio, caso o grupo esteja sendo vivido de forma invasiva, ou se apenas desejaram ficar sozinhas. No espaço da biblioteca, existe também um baú com fantasias, acessórios e diversos fantoches para as representações teatrais. Os contos infantis muitas vezes emprestam seus personagens aos sentimentos e dão a eles forma, rosto e morada, ou ainda fornecem a possibilidade de vivenciar certas emoções de maneira simbólica. Aprendemos com Bettelheim (1990, p. 27):

Tais temas são vivenciados como maravilhas porque a criança se sente entendida e apreciada bem no fundo de seus sentimentos, esperanças e ansiedades, e continua sem que tudo isso tenha de ser puxado e investigado sob a luz austera de uma racionalidade que ainda está aquém dela.

Quem não se lembra de ter ouvido uma criança pedir a um adulto que lesse ou contasse uma mesma história inúmeras vezes, rindo nos mesmos momentos e ficando aflita com as mesmas passagens, como se fosse necessário repetir aquilo que não se pode compreender mas que coloca algo em funcionamento.

Bonecas e carrinhos ficam disponíveis como objetos por excelência para as representações infantis. Funcionam muitas vezes como veículos com os quais se consegue dizer o que sem eles ainda não pode ser dito, entrar em um mundo onde tudo parece ser possível, o mundo do faz de conta. A impossibilidade de fabular é um dos itens propostos pela AP3 como indicador de entrave na constituição psíquica. Uma criança para a qual o deslocamento do Real rumo ao “faz de conta” é impensável pode estar numa posição típica de autismo (Jerusalinsky, 2008, p. 126), e isso é fundamental para nos possibilitar conhecer de onde aquela criança recorta o mundo.

Entre os brinquedos nos armários, existem *kits* médicos propositalmente deixados como representantes desse universo. Além disso, podem ser representantes dos temas cuidar e ser cuidado, tratar e ser tratado, pares que podem fazer parte de forma bastante marcante na vida de crianças que são muitas vezes retiradas dos pais por falta de possibilidade deles para fornecer a elas os cuidados básicos, aquelas oriundas dos abrigos; por sua vez, também não é raro que crianças autistas e psicóticas passem por intervenções e tratamentos medicamentosos desde muito cedo.

Túneis de pano, bolas e bambolês podem ser encontrados no quintal e em armários acessíveis às crianças como uma alternativa para que elas possam se colocar através de movimentos corporais, o que a psicanálise há muito teorizou ser no início da vida a maneira premente das relações.

Além das ofertas descritas, deixamos também um espaço vazio, a ser ocupado da maneira que as crianças desejem.

4.3. O Mix pela voz das crianças

Nino¹¹ estava desde a primeira montagem do grupo e participou desde o tempo em que o Mix acontecia apenas com crianças do abrigo. Após um semestre de grupo com 4 crianças abrigadas, uma delas foi adotada e outras duas voltaram para suas famílias. Nino foi o único que ficou abrigado. Nessa mesma época, o Lugar de Vida estava mudando de endereço e decidimos tratar de tudo isso com bastante cuidado.

Fomos ao abrigo conversar com Nino. Ele nos fez muitas reclamações; dizia que só ele tinha ficado no Lar,¹² que os amigos tinham ido embora e que também queria uma família. Dissemos que suas reclamações eram legítimas, que tinha todo o direito de ficar triste e que

¹¹ Todos os nomes atribuídos às crianças e aos adultos nas cenas apresentadas são fictícios, em conformidade com o código de ética no que diz respeito à preservação da identidade dos sujeitos.

¹² Lar é a maneira como as crianças se referem ao abrigo.

ele teria mesmo de encontrar uma forma para lidar com tudo o que estava acontecendo. Retomamos algumas coisas com ele sobre sua história no grupo e lembramos como estivera construindo coisas importantes.

Contamos que o Lugar de Vida estava mudando de endereço, e ele disse que não queria essa mudança: “*Não quero que o Lugar de Vida mude de lugar*”. Nino nos fazia um pedido claro; ele precisava contar com alguma estabilidade e confiar que mesmo mudando de endereço o Lugar de Vida permaneceria em certo lugar de sua vida. Tentamos assegurar-lhe isso.

Perguntamos se ele gostaria de visitar a nova casa conosco. Ele adorou a ideia. Pedimos autorização para Margô e fomos com ele conhecer a nova sede. Nino explorou os espaços, escolheu uma sala para realizar o Mix e nos sentamos para conversar:

– E agora, Nino, quem entre seus amigos do abrigo estará no novo grupo com você?

Ele responde com uma pergunta: – Posso escolher?

– Sim, você pode fazer sugestões e conversaremos com a Margô para ver se é possível atender pelo menos alguma delas.

Nino pensava, dizia um nome, depois mudava de ideia; combinamos um limite para as sugestões e ele foi construindo a lista. Por fim, tínhamos quatro nomes. Conversamos com Margô sobre as sugestões de Nino e deixamos claro que seria fundamental que pelo menos uma delas fosse atendida. Margô queria indicar outras crianças para o grupo, que ela julgava precisarem mais do tratamento, e finalmente chegamos a um acordo. Uma das sugestões de Nino seria atendida, já que as outras três crianças que ele mencionara estavam em fase final de adoção. O grupo seria formado por Nino, Bela (sugerida por ele), Lisa e Juca (indicações de Margô).

A entrada das crianças autistas e psicóticas aconteceria de acordo com suas possibilidades de enlaçamento, a serem analisadas através de visitas ao grupo, acompanhadas por um analista ou pelo profissional de referência da criança na instituição.

4.4. As crianças do grupo

Os participantes deste estudo são crianças representantes do que estamos nomeando como “infância com problemas”. Elas atravessam um dos dois tipos de problemas que nomearemos, a saber: 1) entraves e vicissitudes na construção da relação com o Outro, que por vezes resultam em diagnósticos de psicose e de autismo; 2) enfrentamento de situações de

abandono, violência e maus tratos, que por vezes resultam no acolhimento por parte do Estado, no abrigo.

Desta forma, trabalharemos com crianças cuja problemática está atravessada por questões da constituição subjetiva (crianças diagnosticadas autistas, psicóticas e neuróticas graves) e com crianças cuja problemática está na questão do lugar que ocupam, da posição discursiva que aqueles que as circundam lhes atribuem (crianças abrigadas). Crianças que estão na linguagem, mas fora do discurso, e crianças que no discurso ocupam lugar marginal, de resto. Ao final, apresentaremos ainda uma terceira categoria de classificação, de crianças que atravessaram o tempo da constituição da subjetividade de maneira a culminar numa estruturação neurótica e que não estão em risco social, mas que por outras razões, as quais serão descritas nas apresentações a elas dedicadas, estão no Grupo Mix. As apresentações estão nas subseções a seguir.

4.4.1. Crianças cuja problemática está na constituição da subjetividade

Marco chegou ao Lugar de Vida com 7 anos e tinha passado por um tratamento orientado pela teoria cognitivo-comportamental durante três anos. Os pais queixavam-se de suas estereotipias e diziam temer que o filho ficasse isolado o tempo todo em seus movimentos repetitivos. Ele está em uma escola regular, onde é assistido por uma acompanhante terapêutica (AT).¹³ Mesmo tendo contato com outras crianças na escola, na família ou nos outros lugares por onde circula socialmente, esse convívio é sempre acompanhado pela babá ou pela AT. O único lugar onde Marco circula sem elas é o Grupo Mix. Marco é uma criança risonha e esboça interesse por alguns brinquedos. Apesar de não o vermos brincando de maneira que se possa dizer haver um enredo, em muitos momentos ele toma os objetos de maneira bastante contextualizada. Os pais contaram que ele falava algumas palavras quando era menor, mas que aos poucos isso perdeu-se e hoje ele profere apenas sons. Estes sons e ruídos apareciam no início, especialmente enquanto girava um pequeno pedaço de fio que trazia consigo e do qual não podia se separar. Marco iniciou

¹³ O Acompanhamento Terapêutico tem como precursores o movimento antipsiquiátrico e a psicoterapia institucional que ocorreram a partir da década de 1950 na Europa e nos Estados Unidos. Está atrelado desde sua origem a uma posição de não confinamento, de busca de alternativas para sujeitos cuja existência encontra-se, por motivos diversos, marcada duramente por alguma forma de clausura. Por confinamento entendemos desde a “concretude” dos muros psiquiátricos naquilo que podem determinar um destino asilar até a vivência “aterrorizante” na qual o sujeito vê-se precipitado numa existência sem contornos; não confinamento significa uma multiplicidade de atitudes que possam servir de sinalizações, de guias, de mapas para que o sujeito possa ir além do muro, obtendo algum retorno que lhe ajude a constituir um contorno de território (Instituto A Casa, n.d.).

atendimento individual e entradas no grupo concomitantemente. Era atendido individualmente duas vezes por semana, e uma das sessões acontecia propositalmente no horário do grupo, o que lhe permitia fazer visitas acompanhado de sua analista. No início, Marco escolheu um canto do quintal e ficava virado para a parede, de costas para as crianças, girando aquela extensão de seu corpo, o fiozinho inseparável. A criança manipula o objeto e o faz movimentar-se repetitivamente, sempre da mesma forma, observa esse movimento, que muitas vezes acompanha um balanceio de seu corpo – neste sentido, o objeto pode ser considerado uma extensão do corpo, tanto do ponto de vista da movimentação quanto da sensorialidade. Logo nos primeiros dias, a diretora do Lugar de Vida aproximou-se dele e disse que ninguém tiraria aquele fiozinho de suas mãos, que ele ficasse tranquilo a esse respeito. Essa atitude ocorreu pelo fato de sabermos que ele vinha de um tratamento de orientação cognitivo-comportamental, em que a primeira coisa que faziam era tirar o fio de suas mãos para impedir que o trancamento em sua estereotipia desviasse a atenção do cumprimento das tarefas exigidas – algo que, segundo seus pais, o deixava muito angustiado. Nossa compreensão acerca da importância e do sentido daquele fio fazia com que, ao contrário de impedir Marco de girá-lo, assegurássemos a ele que ninguém naquele espaço lhe arrancaria aquele pedaço (de fio). Essa é uma das razões por que muitas vezes é necessário esperar que os pais decidam por um ou outro tratamento antes de propor algo à criança. Muitas vezes as direções das intervenções são opostas, e manter duas linhas que caminham para lugares tão diferentes pode não apenas fazer do tratamento algo inútil como até prejudicial. Quando chegou ao Lugar de Vida, o controle dos esfíncteres ainda não estava organizado em Marco. Ele só conseguia fazer cocô em pé, e muitas vezes fazia xixi nas calças. Atualmente, Marco usa o banheiro e tem sido possível ouvir dele sílabas e algumas palavras, além de permanecer por um período maior junto com as crianças na sala das atividades de música. Apesar dos avanços, é possível notar em Marco muitas características de uma criança cuja CS está no campo do autismo; dentre elas, a mais evidente é a ameaça representada pela presença do outro. O que se vê em Marco é um temor pelo contato e muitas vezes uma recusa ativa; mas ao mesmo tempo ele parece não conseguir mais ficar apenas nesse movimento de recusa. Os momentos mais difíceis são aqueles em que ele parece querer aproximar-se e não consegue. Esses momentos são mais delicados do que aqueles em que o outro o convoca e essa convocação é sentida como excessiva. Nas últimas situações, Marco simplesmente se retira em movimentos estereotipados ou utiliza seu corpo como anteparo, virando-se de costas ou caminhando de maneira a afastar-se do outro. Porém, quando o que está em jogo é alguma coisa de que ele parece querer fazer parte e não consegue, acaba por

morder-se e contorcer-se aos gritos. Ele está no grupo há um ano e continua suas construções no atendimento individual com uma psicanalista da instituição.

Fred esteve em atendimento individual por alguns meses e participou de alguns grupos na instituição. Em certo momento do tratamento, sua analista decidiu atendê-lo no horário em que ocorriam os encontros do Mix. Fred está em uma CS psicótica e o fato de ele ter-se interessado pelo grupo fez com que sua psicanalista flexibilizasse o tempo de atendimento individual para que durante parte dele ficassem no Mix. Seus pais tinham dificuldade em sustentar o tratamento na frequência acordada e deixavam de trazê-lo muitas vezes. Fred fazia entradas intermitentes no Grupo Mix. Vinha durante alguns meses, faltava por duas ou três semanas, voltava a vir ao grupo; assim foi sua história no Mix. Até que no final do ano a psicanalista, juntamente com a equipe, decidiu introduzir o trabalho de um AT para Fred e a partir de então suspenderam suas entradas no Grupo Mix.

Rico chegou para o tratamento com 8 anos. Estava em uma escola regular, onde era acompanhado por uma AT. A demanda de seus pais era de que ele aprendesse a ler e a escrever e que fosse um menino “mais obediente”. Em Rico é possível notar muitos dos itens propostos pela AP3 como reveladores de uma CS no campo do autismo. Ele costumava sacudir as mãos e saltitar, fechando-se em movimentos estereotipados quando não era possível lidar com alguma situação. Na escola, batia nas outras crianças, algo que, do ponto de vista da instituição, acontecia aleatoriamente. Sua alimentação era bastante seletiva e era comum vê-lo reagir com gritos e desorganização frente a situações que lhe caíam como invasivas. Rico estava sempre cercado por seus dinossauros. Trazia invariavelmente um em suas mãos, diversos na mochila, e tinha muitos em seu quarto. Nomeava as famílias dos dinossauros, pedia que desenhássemos dinossauros para ele. Algumas vezes, queria um determinado dinossauro de uma determinada cor: “*Quero Tyrannosaurus rex verde*”. E seus pais precisavam encontrá-lo, caso contrário nada parecia conter seus gritos. O tratamento individual de Rico partiu justamente de sua história com os dinossauros; sua psicanalista tinha uma caixa cheia deles, e com eles construções puderam ser feitas. Rico interessou-se pelo grupo e passou a brincar de espada com Nino e permitir que Bela brincasse com seus dinossauros. As construções de Rico no Lugar de Vida e no Grupo Mix foram interrompidas após as férias, pois seus pais decidiram pelo tratamento de orientação comportamental. Queriam que Rico obedecesse; neste sentido, certamente nossa proposta não atenderia à solicitação dos pais.

Gael estava com 3 anos quando chegou ao Lugar de Vida; tinha atendimento individual por uma psicanalista da equipe do NIPI, que nos forneceu dados de uma chegada com risco para o desenvolvimento. Sua psicanalista conta que nas primeiras sessões ele precisava entrar no atendimento com carrinhos que trazia de sua casa e com os quais permanecia o tempo todo, a movimentá-los num vaivém repetitivo, de costas para a analista. Não permitia que ela interferisse em sua estereotipia, e tampouco respondia às suas demandas. A recusa do contato com o outro se apresentava ao colocar seu corpo como anteparo para a aproximação ou tomando o objeto das mãos da analista sem dirigir-lhe o olhar, qualquer tipo de fala, emissão de sons ou sinais que remetessem a um endereçamento de uma ação a ela. Não demonstrava interesses pelos brinquedos dispostos na sala, mantendo-se num canto apenas com seus próprios carrinhos. É crível supor que nesse contexto os carrinhos representam objetos de fixação e são garantidores de sua presença e defesa diante do Outro. Quando Gael chegou ao LV, não era possível identificar algo que pudesse ser nomeado como brincar, e não havia demandas dirigidas ao Outro. No que se refere à fala e à posição na linguagem, Gael não apresentava produções de fala nas primeiras sessões, exceto por um “cacaí” que aparecia acompanhando o movimentar de carrinhos. No tempo das entrevistas iniciais, tomava as mãos dos pais para indicar o que queria e recusava-se a entrar sozinho na sala com a analista. Era comum aparecerem gritos e choros prolongados sempre que alguma coisa o contrariava. A suposição inicial de sua analista era de Gael estar com dificuldades no atravessamento das questões da constituição subjetiva, e naquele primeiro momento havia indicadores de risco para um desenvolvimento autístico. Gael iniciou o tratamento num tempo relativamente precoce de sua vida, o que permite que as intervenções possam encontrar mais espaço para produzir efeitos transformadores. Ficou em atendimento individual por mais de um ano, em que as construções e a retomada do desenvolvimento foram colocadas em marcha até sua analista decidir que seria interessante atendê-lo num horário que coincidissem com o do grupo. Gael interessou-se por uma das crianças do grupo. Quando começou a fazer incursões no Grupo Mix, já apresentava uma fala contextualizada, com muitas trocas de letras e um estilo infantilizado, mas sem prejuízos para a compreensão. Não aparecia o temor pelo contato com o outro, tampouco movimentos estereotipados ou trancamentos em um universo particular. Gael enlaçou-se com Nino em brincadeiras de esconde-esconde, um movimento lido por sua analista como uma experimentação de um jogo constituinte fora da relação dual. Fazia entradas pontuais, sempre em busca de um enlaçamento com Nino e acompanhado por

sua analista, que lhe garantia a tranquilidade necessária para experimentar essa circulação ampliada.

Ludovico chegou ao Lugar de Vida com 8 anos. Inicialmente havia uma proposta de atendimento individual e um trabalho orientado para a construção do grafismo. Sua psicóloga convidou uma pedagoga para juntas fazerem uma parceria nesse trabalho. Ludovico esteve por algum tempo em uma classe especial, mas no início do tratamento no Lugar de Vida o Grupo Ponte foi acionado e ele está atualmente numa sala regular. Ludovico tem uma constituição física pequena, se comparado com as crianças de sua idade. Diferente das crianças atendidas no Lugar de Vida, que normalmente não apresentam nenhuma questão motora ou física, Ludovico tem certa dificuldade para caminhar. Movimenta-se lentamente e perde o equilíbrio vez por outra. Parece andar como os astronautas, flutuando; seus pés erguem-se mais do que seria necessário para dar um passo e seu caminhar é desajeitado. No início, ficava receoso nas atividades que solicitavam participação mais intensa da coordenação de seu corpo, muitas vezes ficava paralisado ao descer uma escada, sempre apoiava-se em um adulto. As crianças do Mix brincavam de subir no poste de luz ao lado do banco no quintal, e ele passou a querer também essa brincadeira. Desta forma, aos poucos ele pôde conhecer mais os contornos de seu corpo. De maneira tímida, desbravava os espaços. Provocado pelas crianças do grupo, vai construindo bases para vencer os desafios motores. Nos itens propostos pela AP3, se preenchermos a tabela de sintomas, Ludovico obteria pontuação para um diagnóstico de risco especialmente nos itens que se referem à imagem corporal. Ele tem dificuldades na alimentação, nunca come com as outras crianças na hora do lanche, tem dificuldades motoras, demandas insistentes para fazer as mesmas atividades, passividade e atraso importante no crescimento. Ludovico fala pouco, mas se comunica com certa clareza. Gesticula o que quer, aponta e fala algumas palavras. Seu vocabulário é bastante restrito, e ele parece utilizar seu pequeno dicionário para significar tudo ao seu redor. As coisas são *lale*, *lelolé*, *titia*, *ti* (ele mesmo); quando quer dizer tchau joga beijos e nomeia *vovô*, *garagem* e *Delia* (nome de seu cachorro). Tudo pode ser conseguido e nomeado com esse curto dicionário. As coisas funcionam mais ou menos assim: todas as pessoas são titias. Todos os momentos de mudança de atividade, a hora do lanche e da saída recebem beijos. Como se o mundo estivesse dividido em grandes grupos. Parece ter um apego generalizado a fragmentos de signos, faz uma hierarquização dos significantes pelas categorias. Ele costumava jogar-se no chão e bater a cabeça sempre que os limites se impunham. É difícil dizer não a ele. O tempo todo é necessário dar uma volta, disfarçar, tomá-lo nos braços e

conduzi-lo aonde o grupo vai. O que nos orienta, de acordo com a AP3, para a compreensão de uma dificuldade na posição frente à Lei.

Miguel, 10 anos, tem um irmão de 14 e outro de 16. Iniciou o atendimento no Lugar de Vida há um ano. Está em uma escola regular que frequenta acompanhado por um AT. Faz diversos tratamentos concomitantemente: fonoaudiologia, equoterapia, terapia individual, frequenta uma instituição que faz intervenções orientadas pela teoria comportamental, toma medicação. O encaminhamento foi feito porque a família achava que seria interessante para o Miguel participar de tratamento em grupo. O excesso de tratamentos é tema de discussão entre a equipe, e o tempo todo fica em jogo a pertinência de aceitar tomá-lo em tratamento sem que os pais tenham feito uma escolha pelo menos coerente quanto às linhas teóricas escolhidas. Miguel apresenta muitos dos sintomas propostos na tabela de sintomas clínicos da AP3. Em relação ao brincar e o que isso nos orienta para saber sobre o mundo de fantasias de Miguel, é possível notar que ele manipula objetos mecanicamente, que não brinca nem utiliza os brinquedos com alguma finalidade que não a de fazer movimentos estereotipados. Miguel tem dificuldades no controle esfinteriano, e sua mãe demonstra inúmeras vezes preocupação a esse respeito: *“Não sei mais o que fazer, ele não vai ao banheiro por mais de quatro dias”*. É frequente encontrarmos Miguel expondo-se a perigos; ele costuma abrir o gás na cozinha, come massa de modelar e toma objetos cortantes em suas mãos parecendo não compreender seu perigo. Ele costuma também arrancar seus cílios e toca o globo ocular em alguns momentos, o que demonstra sua indistinção a respeito dos limites de seu corpo. Nota-se também claramente a impossibilidade de Miguel suportar o olhar do outro; ele passa o tempo todo correndo de um lado para o outro escapando de qualquer contato ou encontro com os outros. Essas características nos dão indicações de que há entraves na relação com a imagem corporal. Miguel não utiliza a fala, porém emite alguns sons; o mais recorrente é uma espécie de relincho, que acompanha uma corrida parecida com um trote e tapas em suas próprias costas, como se assim ficasse como os cavalos. Sua família conta que ele gosta muito da equoterapia. Miguel ainda não sabia que é um menino, e nos convidava a ajudá-lo nessa descoberta. Em Miguel, é possível notar muitos sintomas clínicos que orientam nossa compreensão acerca de considerar sua CS no campo do autismo.

Nati tem 7 anos e veio para o Lugar de Vida indicada por outra instituição, que fez uma primeira avaliação e encaminhou o caso. A indicação era para que ela participasse de um grupo com o objetivo de construções de possíveis enlaçamentos. Ela participou por um

semestre de um grupo que na época era chamado Portas Abertas, em que o pressuposto de deixar espaços diversos para as crianças escolherem uma atividade como estratégia de tratamento já estava posto, embora aquele não fosse um Grupo Mix. Nele só havia crianças para quem as dificuldades no atravessamento da infância culminaram em uma constituição autista ou psicótica. A preocupação de sua mãe é ajudar a filha a retomar o desenvolvimento, e por essa razão procura vários tratamentos ao mesmo tempo. O trabalho da profissional de referência propiciou que a mãe de Nati conseguisse aos poucos fazer escolhas e diminuir a sobrecarga de tratamentos, o que permitiu assim que Nati brinque mais e seja menos tratada. Ela mantém a participação no grupo e o tratamento fonoaudiológico. Nati tem uma irmã, Emy, que está sempre perto dela e a ajuda a dizer ao mundo o que ela quer a cada momento. Pensamos que seria interessante se Nati tivesse um espaço onde pudesse experimentar a circulação sem a garantia da tradução de sua irmã, um lugar que, mesmo se estivessem juntas, convidaria Nati a dizer a seu modo o que lhe cabe e é possível. Nati tem sua CS no campo da psicose.

4.4.2. Crianças em risco social oriundas de abrigos

Nino tem 9 anos e participa do Mix desde sua primeira formação. Quando começou a vir ao grupo, tinha 7 anos e chegara ao abrigo havia três meses. Ele e seus cinco irmãos foram encaminhados ao abrigo após inúmeras tentativas de diversas instituições – Projeto Quixote, CRAS (Centro de Referência e Assistência Social), Santa Casa, CAPE (Central de Atendimento Permanente e de Emergência), Conselho Tutelar, CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente) – de ajudar seus pais a parar com o uso de drogas e álcool e conseguir emprego. Moravam nas ruas ou em casas invadidas e, após algumas internações, sucessos temporários, recaídas, o pai de Nino procurou o Projeto Quixote para pedir ajuda com os cuidados dos filhos, pois sua esposa tinha sido presa e ele não conseguia mais prover o mínimo às crianças. Nino teve todo o seu tratamento exclusivamente em grupo. Foi encaminhado ao Lugar de Vida por ser um menino agressivo, que batia nas crianças e também nos adultos. Uma das primeiras frases que ouvimos da coordenadora do abrigo sobre Nino foi: “*É muito agressivo. Resolve tudo no tapa*”. Assim, recaía sobre Nino uma leitura sobre seu estilo. Ao perguntarmos se a coordenadora e as educadoras sabiam se essa maneira de Nino resolver as coisas acontecia apenas no abrigo ou se ele agia assim quando estava nas ruas com os pais, obtivemos a seguinte explicação. Margô dizia observar uma grande diferença entre as crianças que tiveram algum contato com os pais, com suas famílias, e as

que tinham chegado ao abrigo ainda muito pequenas. Nas palavras de Margô: *“Aqueles que nunca tiveram contato com a família podem até dar um ‘neuroológico normal’,¹⁴ mas eu não acho, ninguém me convence”*. E continua: *“Os que foram moradores de rua ficam mais espertos”*. Nino estava incluído nesse último grupo, dos que tinham sido moradores de rua e ficado “espertos”. Ouvimos pouco ou quase nada que implicasse o abrigo na maneira pela qual Nino se apresentava ali. Ao perguntarmos como foi o abrigamento e se os profissionais do abrigo sabiam onde estavam os pais de Nino, soubemos que no início o pai ia fazer visitas aos filhos, mas passou a aparecer muito alcoolizado e as crianças ficavam angustiadas após essas visitas. O abrigo solicitou então a suspensão das visitas do pai e o juiz acatou o pedido. Somente bem mais tarde, depois de mais de um ano de grupo, ouvimos algo que se referia à especificidade da história de Nino. Um de seus irmãos mais velhos nos contou que os pais costumavam brigar quando a mãe solicitava que os filhos roubassem nos semáforos para ela comprar drogas e o pai não concordava com essa (im)postura dela. Nino apanhou algumas vezes por também não obedecer aos desmandos de sua mãe. Em uma das visitas da pesquisadora ao abrigo, aquele mesmo irmão pediu para conversar em particular e fez o seguinte pedido: *“Cuide para que ninguém bata em Nino lá no Lugar de Vida, ele já apanhou muito da minha mãe e não quero que ele apanhe nunca mais”*. A figura masculina para Nino tem uma importância evidente. Desde os primeiros dias no grupo ele se aproximou de um dos estagiários, e mais tarde outras figuras masculinas que passaram a fazer parte do Grupo Mix exerceram papéis fundamentais para a elaboração de suas questões (daí uma possível decorrência da relação de proximidade com seu pai). De acordo com a psicanálise, tal como sistematizou-se na AP3, a falta de implicação dos cuidadores e a dificuldade de dar um lugar singular à criança não são sem consequências, servindo de prerrogativa de uma série dos itens considerados de risco para a constituição psíquica. No abrigo, Nino recebia um lugar homogeneizado: aqueles que tinham sido moradores de rua. Não conseguimos identificar algo no discurso dos educadores e da coordenadora que desse a ele um lugar singular, algo que dissesse de Nino e apenas dele. O fato de ele estar no Mix durante esses dois anos permitiu-nos acompanhar suas construções longitudinalmente, e por isso apresentaremos cenas vividas por ele no grupo que ilustram a sustentação transferencial desse processo e os possíveis efeitos.

Lisa chegou ao Grupo Mix com 7 anos e estava no abrigo havia poucos meses. Era considerada uma menina muito agressiva, especialmente no dormitório, e tinha dificuldades

¹⁴ Referindo-se às avaliações psiquiátricas a que as crianças muitas vezes são submetidas.

na articulação da fala. A equipe do abrigo havia levado Lisa à fonoaudióloga, que recomendou que fosse feito primeiro um “trabalho psicológico”, e por isso ela chegou a nós. A mãe de Lisa também tinha sido moradora de abrigo por toda a sua infância, e deixara seus filhos aos cuidados do abrigo, que chamava de colégio interno. Suas recordações da vida no abrigo eram boas e ela acreditava que os filhos teriam mais estabilidade na instituição, uma vez que ela trabalhava como empregada doméstica, morava em um pequeno quarto na casa dos patrões e não tinha espaço nem condições financeiras para ficar com os filhos. O irmão mais velho de Lisa cuidava dos menores no abrigo. Nenhum deles quer ser adotado, porque adoram a mãe. Dois dos irmãos de Lisa moram com um nigeriano, a quem a mãe deu a guarda para que ele conseguisse um visto permanente para morar no Brasil. O nigeriano costuma visitar Lisa e os outros irmãos. Atualmente, a mãe de Lisa está fazendo um curso de tranças africanas, para conseguir outro emprego e um lugar para morar, aonde possa trazer os filhos para junto dela. A constituição subjetiva de Lisa está no campo da neurose. A situação de receber as visitas da mãe todo final de semana, com promessas de que em breve morariam juntas, e ao mesmo tempo ouvir dela que o abrigo era um bom lugar para os filhos morarem, convocava Lisa a encontrar maneiras de lidar com a separação e a ambiguidade discursiva de sua mãe. No grupo, surgem com frequência ocasiões para lidar com separações, interrupções, ambiguidades etc., temas que a nosso ver interessavam à Lisa. Pensamos que seria indicado que ela viesse para o Mix, onde poderia encontrar ocasião para lidar com tais questões e assim construir uma fala menos confusa; além disso, o grupo a ajudaria a articular mais as palavras e a atuar menos com elas.

Juca chegou ao grupo com 6 anos, também por problemas na fala e pela indicação de uma fonoaudióloga que, assim como no caso de Lisa, considerava importante primeiro um trabalho psicológico para depois iniciar o fonoaudiológico. A mãe de Juca é deficiente mental, e o pai é alcoolista e um homem bem mais velho. Chegou ao abrigo por causa de uma denúncia anônima. “*A casa é um grande lixão*”, disseram, na denúncia. A irmã mais velha de Juca tem 11 anos, usa drogas, prostitui-se, e foge de todos os abrigos. Os pais iam visitá-lo no abrigo com frequência, mas foram proibidos, pois perderam a guarda das crianças devido a maus tratos. A equipe do abrigo dizia que Juca era muito agitado e que ninguém entendia o que ele falava. Depois de um ano no abrigo e no Grupo Mix, ele foi adotado por um casal norueguês que até hoje se comunica com a equipe do Lugar de Vida através de emails. Periodicamente, recebemos fotos e notícias de Juca. Recentemente, enviaram uma foto dele brincando na neve.

Tomás tem 7 anos é o mais recente componente do Grupo Mix; chegou há dois meses e tem solicitado do grupo que lhe faça algum contorno para que consiga “*parar de correr e voltar a andar*”. Sua mãe faleceu há um ano, em decorrência de AIDS, e ele ficou morando com o pai, a avó paterna e uma irmã dois anos mais velha. Seis meses atrás, seu pai o levou (e também sua irmã) para um abrigo, pois perdeu o emprego e não tinha mais condições financeiras para prover o básico à sua prole. Visitava os filhos todo final de semana, até que desapareceu, e a equipe do abrigo descobriu que ele também havia falecido, vítima do HIV. Tomás recebeu a notícia do falecimento de seu pai de maneira abrupta, durante uma audiência no fórum, e saiu correndo da sala dizendo que era mentira e que queria o pai de volta. Desde aquele dia, “*está correndo*”, dizem as profissionais do abrigo, como se ele quisesse fugir, desvencilhar-se daquilo que lhe foi tão insuportável ouvir. Tomás parece precisar de um lugar que o ajude a significar as mudanças ocorridas em sua vida e com as quais ele precisará lidar.

Binho, quando chegou ao grupo, tinha 5 anos. Poderia ser adotado a qualquer momento, foi o que ouvimos do abrigo logo no início, pois ele já chegou ao abrigo com autorização judicial para adoção, pois seus pais haviam morrido e ele não tinha ninguém para cuidar dele e de sua irmã de 2 anos. Um menino miúdo, bem menor do que a média para a sua idade. Ele e sua irmã vieram de outro abrigo, que fechara suas portas. A história de vida de Binho transcorre em abrigos desde muito cedo. A coordenadora do abrigo indicou-o para o Lugar de Vida, pois achava que ele era um menino muito infantil, comportava-se como um bebê. Do ponto de vista subjetivo, Binho apresentava uma constituição neurótica. Circulava com características de uma criança bem pequena, com uma fala infantilizada e fazendo pedidos aos adultos para que o atendessem em necessidades que teoricamente já poderia suprir sozinho. Um caminho possível para ele parecia ser o de oferecer que ele experimentasse a infância de um lugar menos frágil, onde crescer não fosse tão ameaçador. Ele frequentou o grupo por um ano e saiu quando foi adotado por uma família dinamarquesa.

Enzo chegou ao grupo com 6 anos. Estava no abrigo porque vizinhos denunciaram falta de higiene e maus tratos do homem com quem ele morava. A mãe de Enzo foi criada por esse homem que, depois, quando ela era adolescente, casou-se com ela. Um dia, ela fugiu da casa desse homem e foi viver com outro, com quem teve os filhos Enzo, seu irmão gêmeo e outros dois meninos. Mais tarde, a mãe separou-se do pai de Enzo; sem emprego e condições para criar os filhos, entregou-os aos cuidados do homem que a havia criado. Enzo veio para o

Mix porque quase não falava e era um menino assustado, apanhava das outras crianças e chorava muito. Apesar de circular de maneira neurótica pela linguagem, Enzo fazia pouco uso da fala, apresentava-se muito assustado e dava mostras de ter tido pouca convivência com as pessoas. Pensamos que para ele haveria benefício se aceitasse circular por lugares onde se pode falar o que quer, chorar, solicitar, pedir ajuda, contar com os adultos, enfim, um universo onde os humanos fazem continência, propiciam segurança, onde se pode fazer laço sem medo. Ficou no grupo aproximadamente um ano e meio e construiu um importante laço com Nino. Saiu quando foi adotado, juntamente com seu irmão gêmeo, por uma família italiana.

Bela tem 8 anos e era a filha mais nova de 8 irmãs; hoje sua mãe já teve mais filhos e ela já não ocupa mais o lugar de caçula. A mãe de Bela é uma jovem moradora de uma comunidade carente e parece ter pouca compreensão das consequências e responsabilidades de ter filhos. Segundo a coordenadora do abrigo, “*ela vai fazendo um filho atrás do outro*”. As irmãs de Bela, apesar de terem pais diferentes, são muito unidas e procuram manter os laços familiares. Costumam cuidar umas das outras. Bela parece ter sido poupada dos desatinos da mãe; ela se refere à mãe como alguém com quem aprendeu a usar roupas bonitas e arrumar os cabelos. Sua irmã mais velha conta que decidiu ir para um abrigo quando sua mãe tentou vendê-la, mas que essas histórias não foram contadas a Bela para que ela pudesse ficar “*livre dessas amarguras e conseguir adoção*”. Bela parece aceitar esse lugar a ela destinado. É uma menina sempre alegre, brinca muito e obedece incondicionalmente às ordens dos adultos. Nunca está entre as confusões das crianças, nas brigas ou nos momentos de reivindicação. Bela aceita o lugar de “*mostrar-se uma boa criança para adoção*” em detrimento de viver sua infância da maneira que é possível hoje, no abrigo. O projeto para Bela no Grupo Mix é ajudá-la a circular pelo universo infantil sem se preocupar em ser sempre adequada. Permitir que ela transgrida, brigue, chore e que possa viver outras facetas da condição em que se encontra hoje.

4.4.3. Crianças cuja problemática está fora do escopo da constituição da subjetividade e do risco social

Claus chegou ao grupo com 9 anos e a queixa era de que ele não sabia escrever nem ler, tinha muitas dificuldades com as tarefas escolares e com qualquer coisa que exigisse concentração. Seus pais são separados e a sua vida é bastante influenciada por isso, pois eles

ainda brigam muito e é comum ele ficar em segundo plano. Costuma ficar muito tempo com os avós enquanto os pais trabalham. Os avós não conseguem impor limites a ele e acabam por deixar que ele faça tudo de que tem vontade. A direção das intervenções com Claus no grupo é no sentido de ajudá-lo a encontrar, dentro de sua constituição subjetiva neurótica, outras possibilidades de circulação diferentes daquelas de que hoje ele lança mão, a de um menino que precisa chamar a atenção o tempo todo. Talvez ele possa assim desligar-se de uma possível conexão entre “não escrever e ter a atenção dos pais por essa razão”.

Kendi tem 10 anos e é paciente do consultório particular de uma das analistas do Lugar de Vida. Vem de uma família oriental que tem costumes e tradições rígidos, é um menino muito estudioso. Parece defender-se, nos momentos em que não consegue lidar com alguma situação social, através da utilização de uma racionalidade excessiva, o que lhe custou na escola o apelido de Nerd. Consoante com o seu estilo, a família escolheu uma escola não menos rígida, que prepara as crianças para a competição e o sucesso no mercado de trabalho, o que por sua vez a torna em certa medida segregadora. Kendi está adiantado na escola, frequentemente termina as tarefas em sala de aula antes dos colegas e isso aumenta seus problemas nos momentos de descontração e convívio social. A professora conta que assim que termina uma tarefa, ele levanta a mão e diz: “*Pronto, professora, terminei*”. Muitas vezes isso causa um mal-estar e os colegas zombam dele. No início de um novo ano letivo, a professora decidiu mudar os alunos de lugar e Kendi teve uma “*crise*”, diz sua mãe à analista. Chorou, gritou, jogou-se no chão. Sua mãe acha estranho, pois isso nunca havia acontecido antes. Na visão de sua analista, ele está começando a mostrar, mesmo que de maneira um pouco atrapalhada, seus incômodos e descontentamentos. A versão de Kendi sobre o fato, para sua analista, é que ele costumava sentar-se perto da porta porque ali sentia-se seguro; caso esquecesse algo e precisasse buscar em seu armário, poderia fazê-lo mais rapidamente. Conta também que chorou muito quando soube que a professora o tirara daquele lugar, fala repetidamente em sentir-se seguro, de portas precisarem ficar abertas, a luz acesa. Sua analista levanta a hipótese de um encaminhamento para uma fobia. A relação de Kendi com as crianças na escola tem sido difícil; no lugar de “Nerd” ele é chacoteado e pouco participa dos momentos divertidos e de bagunça. Por essa razão, sua analista indicou sua entrada no Grupo Mix, para que fosse possível um trabalho sobre a heterogeneidade, o convívio com as diferenças.

Emy tem 9 anos e é a irmã mais velha de Nati. A mãe trazia Nati para o tratamento e sua irmã ficava na sala de espera; porém, em muitos momentos, aconteciam festas ou atividades entre as crianças, de que Emy claramente sentia vontade de participar. A equipe fazia-lhe convites esporádicos e aos poucos aparecia a responsabilidade de Emy em relação à sua irmã. Ela costumava responder por Nati, contar-nos sobre suas preferências, capacidades, possibilidades, aquisições; enfim, era Emy quem dava voz a Nati. Por outro lado, sabíamos pouco sobre Emy. Ocupada em garantir coisas à irmã, não podia, por exemplo, manifestar suas próprias vontades ou mesmo falar sobre os efeitos dessa responsabilidade. Não é incomum encontrarmos irmãos de crianças psicóticas que ficam incumbidos dos cuidados e de intermediar a relação com os outros. Na maior parte das vezes por recomendação dos pais, com o intuito de garantir alguma segurança e proteção para aquela criança que não fala, não pode expressar-se com clareza e circula de maneira que dificulta aos outros a compreensão de seus códigos. Com Emy e Nati, era assim que as coisas aconteciam. Decidimos oficializar as entradas de Emy no grupo e oferecer a ela a possibilidade de circular em um espaço juntamente com sua irmã de maneira diferente da que costumavam circular. No Grupo Mix, Emy não é colocada na posição de tradutora dos gestos de sua irmã, tampouco fica incumbida de seus cuidados. Poderia inclusive se queixar dessa responsabilidade atribuída a ela nos outros espaços, caso desejasse. A primeira providência que tomamos foi escolher um profissional de referência, para acompanhar a circulação de Emy, diferente daquele que acompanhava Nati. A ideia de termos um profissional para cada uma das irmãs seguia nossa aposta de que cada uma delas precisaria circular a seu modo e separadamente, com suas possibilidades e com a alternativa de encontrar ocasião para cuidar das questões pertinentes à sua posição subjetiva.

5

CENAS, ENCONTROS E DESENCONTROS DE UM GRUPO MIX

Vou ficar aqui para sempre!

...quer dizer, vou ficar aqui até acabar.

Bela¹⁵

5.1. Rico e Lisa, do vazio à falta. Aceite o que também não tenho.

Estávamos terminando mais um dia de grupo. Rico tinha em suas mãos um dinossauro e queria levá-lo para casa. Os psicanalistas solicitavam que ele deixasse o dinossauro no Lugar de Vida, como faziam todas as crianças com os brinquedos ao término do grupo. Rico ignorava o pedido dos adultos, e diante das tentativas mais incisivas ensaiava um choro. Lisa, observando a cena, caminha em direção a Rico e diz: – Olha, Rico, o que eu ganhei! Quer para você? – e oferece uma bexiga que tinha acabado de ganhar do motorista do abrigo. Ele imediatamente aceita a oferta de Lisa, entrega o dinossauro nas mãos do adulto que está próximo a ele e pega a bexiga. Lisa sorri satisfeita.

Nesta cena, temos Rico aceitando a oferta do outro numa convocação diretamente endereçada a ele. Lisa, por sua vez, oferece algo. Quais seriam as implicações desse movimento para as duas crianças? Lembremos que a constituição subjetiva de Rico está no campo do autismo e que aceitar a oferta do outro para uma criança autista é algo de fundamental importância, uma vez que na maior parte do tempo a criança justamente recusa o contato e as ofertas a ela dirigidas. O que teria propiciado que ele aceitasse a oferta do outro (Lisa)? A maneira com que Lisa se colocou frente a Rico não o fez sentir-se ameaçado ou excessivamente invadido. Trocar um dinossauro por um balão pode ser a troca de um significante por outro. Lisa propõe a Rico uma troca simbólica que o convida a sair de seu trancamento obstinado no imaginário, e ao fazer isso ele entra na relação com o outro.

Para Lisa, o fato de Rico não falar e de fazer movimentos estereotipados e permanecer a maior parte do tempo em seu mundo particular não o torna diferente dela quando ela supõe que ele precise lidar com a falta. Lisa parece crer que Rico não queria deixar aquele dinossauro pelas mesmas razões que ela tem quando não quer deixar um brinquedo qualquer, referenciada em sua constituição subjetiva neurótica. Isso permite que ela proponha soluções que construiu para lidar com essas situações; para colocar num universo infantil, crianças

¹⁵ Frase que ilustra um belo movimento do desejo à castração.

trocam brinquedos. Assim, Rico fica descolado, pelo menos por alguns momentos, das questões do autismo, o que faz com que ele, ao aceitar essa oferta de Lisa, experimente esse lugar da infância de onde, na maior parte do tempo, precisa fugir.

De acordo com Charlot (2000), esse é também um princípio fundamental para o conhecimento, uma aposta educativa. Lisa “sabe” que é possível trocarmos um significante por outro e que isso é a base da relação com o outro. Naquele momento, Lisa oferecia a Rico uma alternativa para lidar com a impossibilidade de separar-se do dinossauro. Ela ofereceu a ele algo que não tinha, “doou falta” naquele momento, ofereceu o estilo conseguido em suas construções psíquicas e no atravessamento das questões edípicas. “Amar é dar o que não se tem”¹⁶ (Lacan, 1962-1963, p. 117).

Para uma menina que vive intensamente a questão da separação, que é reatualizada a cada vez que sua mãe vai visitá-la no abrigo e a deixa lá, não é sem importância que ela identifique esses momentos nas outras crianças e possa “ensinar” como se lida com eles. Essa posição discursiva, de menina que sabe e ensina, coloca Lisa na relação com o outro de maneira diferente daquela que costuma ficar. Sabemos que no abrigo as crianças ocupam frequentemente o lugar de receptoras; no caso de Lisa, o mesmo lugar é reeditado pelas visitas de sua mãe quando ela e seus irmãos ficam posicionados como aqueles que esperam receber algo, a atenção dela, a retirada do abrigo. Lisa circulava muitas vezes posicionada nesse lugar que lhe era atribuído, de menina que precisa receber, de potencialmente carente.

Nesse episódio, Lisa percebeu que os adultos a seu redor queriam que Rico deixasse o dinossauro, e ao conseguir tal façanha recebe olhares admirados e curiosos. Era ela quem sabia como convencer aquele menino a deixar o dinossauro. Experimenta frente a todos do grupo uma posição discursiva de quem sabe, saindo do lugar de carente para o de potente.

Eis então um aspecto fundamental do dispositivo Grupo Mix, as possibilidades de trocas entre as crianças, que resultam na experimentação de outros lugares de circulação, discursivos e de contato com o mundo e consigo mesmo.

5.2. Fred e Bela: Tchou, amiga! Tchou, amigo!

Fred é um menino psicótico de 9 anos que insiste em trancar-se em uma sala e ali ficar sozinho. A qualquer tentativa de aproximação, ele responde: – Saia! Não vou abrir. – Certa vez, Bela decide olhar pela janela o que Fred fazia sozinho naquela sala. Ele percebe que está sendo observado e começa a colocar livros na janela para impedir que fosse visto.

Bela: – Eu estou vendo você!

Ele continua fechando os vãos da janela.

¹⁶ Lacan refere-se ao tema trabalhado em *O seminário, livro 8: a transferência* (1960-1961).

Fred: – Saia!

Bela: – Ainda te vejo, Fred.

*Bela esforçava-se para enxergá-lo, fazendo malabarismos com seu corpo, até que em um de seus esforços para ver Fred ela acaba derrubando os livros pela fresta da janela. Caíram muitos livros dentro da sala e a janela ficou completamente descoberta. Ela assustou-se e ele também. Ele reclamou e disse “coisas mal-educadas”, segundo Bela. Ele recolocou os livros que ela havia derrubado. Bela gostou do que tinha acontecido e derrubou novamente os livros, desta vez de propósito, e riu. Ele passou a rir também e começaram um jogo. Ele recolocava os livros, e ela esperava para depois derrubar. Ambos riam, ele recolocava os livros, e assim por diante. Quando chegou a hora de terminar o grupo, a pesquisadora sugeriu que eles se despedissem ali mesmo, já que Bela teria de sair logo porque o motorista do abrigo estava à espera das crianças no carro. Fred abriu a porta e disse: – Tchau, amiga – estendendo as mãos para a Bela.
– Tchau, amigo – ela retribuiu.*

Eis aí uma cena de substituição da recusa do contato pelo contato prazerosamente compartilhado. Para Fred, o contato com o outro era constantemente evitado, possivelmente pelo tipo de enlaçamento que ele estabelece com o Outro, que sempre recai sobre ele como invasivo e ameaçador. No início, Fred ativamente evita o contato com Bela, que o convoca demasiadamente. Poderíamos imaginar um desfecho desastroso para essa cena, com Fred se desorganizando diante de tanta insistência de Bela. Porém, o desfecho que se passou, além de nada desastroso, ainda pode ter sido terapêutico. O que teria levado Fred a conseguir brincar naquela situação em que inicialmente se sentia ameaçado, ou seja, o que teria apaziguado seu pavor diante do Outro?

Pode-se supor que algo acontecera no instante em que os livros acidentalmente caíram, mais precisamente quando Fred percebeu o susto de Bela diante do incidente. Nesse momento, Bela revela sua impotência, sua falta, indica com seu susto que algo foge ao seu controle. Em meio a tanta insistência e convocação, Bela aparece, através do susto, como um sujeito barrado. A partir dessa percepção, Fred consegue fazer da situação uma brincadeira, estabelecendo contato.

Por outro lado, não podemos deixar de fora da análise um terceiro personagem, cujo discurso está presente no contexto em que essa cena se insere: os analistas que coordenam o grupo. Os adultos ali presentes são analistas desejosos de que essa criança saia da sala e entre em contato com as outras crianças, faça enlaçamentos, consiga brincar. Ainda que não façam diretamente essa demanda à criança, por pressuporem que possa ser invasiva e ameaçadora, esse desejo está presente no grupo e é percebido por todas as crianças, ainda que não seja dito o tempo todo. Diante disso, podemos supor que o desejo de Bela, de simplesmente saber o que Fred fazia ali ou de querer entrar na sala, seja muito diferente do desejo do adulto, de que Fred “entre em contato com o outro”. Assim, em face do desejo do analista, talvez o desejo de

Bela seja muito menos ameaçador para Fred. Nenhum adulto do grupo sairia derrubando os livros de Fred como Bela fez, porque para os adultos é preciso que Fred não se sinta invadido, para que em algum momento ele possa estabelecer contato. Essa cena está permeada por tal discurso, assim como o trabalho do grupo, o que permite que as crianças se posicionem da forma como querem e podem, ainda que não tenham acesso ao discurso. Desta forma, diante da pergunta formulada anteriormente, nossa hipótese é a de que essa brincadeira só aconteceu devido ao desejo dos analistas, que permeia o grupo, e devido à posição de Bela, uma criança que desejava brincar.

Outras hipóteses ainda foram formuladas a fim de pensar o encontro entre as crianças autistas e psicóticas e as crianças neuróticas do Grupo Mix. Será que essa cena nos poderia indicar algo sobre a diferença da relação criança-criança e criança-adulto? Será que o que se passou foi algo da ordem de uma identificação entre as crianças? Será que Fred identificou-se com a curiosidade de Bela em saber por que aquele menino se havia trancado na sala? Ou ainda, com a angústia de Bela por não saber o que se passava dentro da sala? Possivelmente Fred também estivesse angustiado com a situação, ou curioso a respeito de Bela.

Assim, para Bela, podemos pensar em um benefício gerado por uma mudança de posição no discurso social. Naquele momento, foi ela que conseguiu brincar com Fred, a quem até os adultos tinham dificuldade de acessar. Bela se coloca na posição de quem tem algo a dar, de quem pode ensinar a Fred como se brinca, experimentando um lugar de potência, produzindo um tipo de saber. Mais ainda, ela estava numa brincadeira de fazer bagunça, ela derrubava os livros cuidadosamente organizados por Fred, e essa posição, de bagunceira, era nova para Bela.

5.3. Bela e Rico, do estranho ao familiar: dinossauros

Em outro dia de grupo, Bela pegou os dinossauros das mãos de Rico e começou a narrativa de uma cena familiar. Ela ia montando a cena: – Este é o papai, aqui está a mamãe e estes são os filhos. O papai vai sair para trabalhar e a mamãe também, os filhos vão ficar sozinhos e não tem ninguém para cuidar deles....

Rico deixou que Bela tirasse de suas mãos um dinossauro e ficou observando em silêncio toda a encenação que Bela oferecia. Ele ficou ali ouvindo sobre aquela maneira neurótica de organizar as questões. Vez por outra ela dirigia-se a Rico, fazendo algum comentário sobre sua história ou solicitando que ele fosse mais para lá ou para cá, para que ela pudesse ocupar o espaço, ao que Rico surpreendentemente atende.

A propósito da comunicação com os autistas, Lacan (1975, p. 21) afirma: “Se eles não chegam a escutar o que vocês têm a lhes dizer, é por conta de vocês estarem preocupados com

isso”. Os que trabalham com essas crianças aprendem cedo que um querer excessivamente afirmado em sua direção resulta numa fuga imediata. Bela certamente não leu Lacan, mas procedia como se tivesse lido, com a prerrogativa de ser uma maneira de proceder natural e espontânea. Ela não estava preocupada com a escuta de Rico, tampouco como aquilo ecoava para ele. Tal era sua despreocupação, que mesmo ao dirigir-se diretamente a ele, isso não o afugentou rumo a seu mundo autístico. Ao contrário, ele permaneceu olhando aquela cena montada por ela. Rico não costumava permitir que lhe tomassem os dinossauros, e quando isso acontecia, gritava até consegui-los de volta. O que teria Bela causado em Rico para que ele aceitasse tranquilamente que os dinossauros lhe fossem arrancados das mãos?

Montar uma cena familiar para uma menina que mora em um abrigo pode ser algo que se aproxima da experiência com os mitos e contos. Sabemos que os contos, os mitos e o faz de conta outorgam aos medos infantis um lugar de proteção no mundo da fantasia. As narrativas, especialmente aquelas de tradição popular, advertem à criança sobre o mundo e suas misérias. Permite-lhes instituir uma distância entre suas teorias e as do mundo. Bela parecia encenar justamente uma narrativa da vida cotidiana, experimentando a legalidade, o admitido e o proibido com o suporte do faz de conta. Teria sido essa encenação da vida cotidiana, tema importante para Bela, que possivelmente a mobiliza e angustia, percebida por Rico e feito com que, ao perceber que Bela estava tomada por si mesma naquela brincadeira “solitária”, ele não se sentisse invadido? Teria a força do envolvimento de Bela consigo mesma tranquilizado Rico de tal maneira que ele tenha ficado ali sentindo-se não notado?

Os dois estavam interessados na justa medida (pelo menos para Rico) nas ações um do outro, dirigindo-se um ao outro, fazendo algum enlaçamento. Para Bela, não é sem consequências que ela possa fazer desdobramentos de suas questões encenando-as e dirigindo-as ao olhar do outro, como se dessa maneira pudesse exercitar uma certa organização histórica. Para Rico, a possibilidade de contato com outro não invasivo para o qual ele possa dirigir o olhar pode ser fundamental para a construção de suas condições de enlaçamento. Novamente, vemos algo que indica diferenças nas relações entre as crianças, assim como na cena relatada vemos uma criança para quem a relação com o outro costuma ser evitada, e que escuta o que o pequeno semelhante tem a dizer de maneira diferente daquela que escutam os adultos. Não podemos esquecer que essas cenas aconteceram na presença e sob olhares de adultos, que ficaram posicionados de maneira a não impedir que a cena tivesse prosseguimento. Quando Bela tomou o dinossauro de Rico, nenhum adulto desesperou-se nem pediu que ela o devolvesse para evitar os gritos que isso normalmente irrompia. Isso

permitiu que as coisas tomassem outro caminho, diferente daquele previsto, construído pelas repetições anteriores.

5.4. Pode vir, eu (as)seguro você

Gael tinha 4 anos quando incursionou no Mix pela primeira vez, acompanhado por sua analista. Interessou-se por Nino e passou a solicitar que Nino brincasse com ele: – Você não me pega! – E Gael saía correndo e rindo. Nino coloca-se frente a Gael no lugar de menino grande e finge que não tem velocidade suficiente para pegá-lo. Gael, por sua vez, fica feliz e satisfeito por estar conseguindo fugir daquele menino grande.

Em um dia em que as crianças brincavam na piscina, jogavam água umas nas outras e divertiam-se, Gael chegou para o atendimento individual e quis participar da brincadeira na piscina com as crianças do Mix. Nino saiu imediatamente de dentro d'água, tomou Gael pelas mãos e conduziu-o devagar até a piscina: – Pode vir, Gael, eu seguro você. – Pediu que as crianças parassem de jogar água, pois Gael era pequeno e estava assustado. Propôs brincadeiras mais calmas para que Gael pudesse ficar tranquilo na piscina.

Certa vez, em uma das festas do Lugar de Vida, Gael só aceitou entrar se fosse conduzido pelas mãos de Nino. Para Gael, Nino era uma figura que o encantava e lhe transmitia segurança, e isso tinha efeitos em Nino.

Nessas cenas, vemos uma criança pequena eleger uma outra criança, maior do que ela, como ponto de apoio para as entradas no grupo, ao invés de escolher um adulto. Gael tinha a garantia de um adulto na figura da analista, que mesmo não ficando com ele no grupo, estava por perto caso ele precisasse, o que permitiu que ele se dirigisse a outra criança – talvez enlaçado por questões identificatórias? Gael encontra na relação com Nino uma oportunidade para experimentar, fora da relação dual, as vivências pertinentes às suas construções subjetivas. Sua analista conta que ultimamente, com Nino, Gael tem experimentado os limites entre o que é seu e o que é do outro. Durante as férias do grupo, Gael continuou a ser atendido individualmente e trazia para sua analista um carrinho de ferro que dizia pertencer a Nino e que precisaria devolver assim que o grupo voltasse. Para Gael, as distinções “eu e outro” estão em construção e, na relação com Nino, ele encontra ocasião para lidar com isto.

Nino, por sua vez, posiciona-se em um lugar protetor frente a uma criança menor do que ele. No abrigo, umas das reclamações sobre Nino era justamente de ele ter o hábito de bater nas crianças menores. Algo em sua história pode ter deixado marcas que o faziam agir com os menores da mesma maneira como os maiores agiram anteriormente com ele, muitas vezes batendo e sendo agressivo. Parecia tratar-se de algo da ordem de uma reprodução do que ele vivera. Sabemos que Nino apanhou de sua mãe inúmeras vezes quando não queria pedir dinheiro nas ruas. Anna Freud (1986) fala sobre uma certa identificação com o agressor, uma tentativa de manter a situação traumática sob controle. A criança, ao entender vir do

outro uma crítica, uma agressão, assume ela mesmo a posição de agressor, invertendo a situação de agredido para agressor. É um recurso utilizado pelo psiquismo, que ao processar uma identificação com o adulto agressor acarreta necessariamente uma divisão do “eu” para sua preservação.

O que teria enlaçado Nino nessa relação protetora com Gael? Aquela relação imaginária com o lugar de poder aparecia de maneira agora simbolizada. Nino podia deixar que Gael ocupasse o lugar de quem “ganha” sem que isso ameaçasse o estatuto de suas capacidades, de sua integridade. A atribuição de um certo lugar por Gael a Nino pode tê-lo ressituated em sua organização subjetiva. Podemos pensar que Gael, ao outorgar a Nino um lugar potente, propicia que ele retome uma posição simbólica da castração?

5.5. As meninas e as pétalas de Marco

Nos primeiros dias no Grupo Mix, Marco oscilava entre duas atividades, arrancar flores das árvores e jogar suas pétalas no chão, ou girar um fiozinho. Sempre ficava voltado para a parede e de costas para o quintal onde circulavam os outros. Não demonstrava interesse algum pelos integrantes do grupo nem pelos brinquedos ou materiais disponíveis para as crianças. Os profissionais faziam diversas propostas, como tentativas de desdobramentos no sentido de transformar aquele movimento quase mecânico em uma brincadeira. Ele não dirigia sequer um olhar ou dava um sinal que nos indicasse que estivesse permitindo algum contato.

Certa vez, Bela e Lisa pegaram as pétalas de Marco e levaram-nas para a sala. Ele observou o que as meninas faziam com suas pétalas, mas não reagiu; continuou a desmanchar outras folhas e flores em suas mãos. As meninas fizeram isso algumas vezes e os profissionais da equipe se perguntavam se não seria mais adequado dizer às meninas que as pétalas eram muito importantes para Marco e talvez fosse melhor deixá-las com ele. Alguns dias mais tarde, ao convidarmos Marco para entrar na sala, ele aceitou nosso convite pela primeira vez.

Nessa cena, vemos acontecer entre as crianças algo que nos convidava a suspender nossos conhecimentos e apenas acompanhar seu movimento. Sabemos que não é recomendável que se retire de uma criança, para quem o contato com o outro é uma ameaça, objetos que lhe assegurem a recusa desse contato. Mais ainda, se em nosso entendimento aquelas pétalas que Marco elegera eram extensões de seu corpo, como poderíamos permitir que as meninas o despedaçassem?

Ao suspendermos nossas teorias, permitimo-nos acompanhar o desfecho daquela cena. Certamente, se em algum momento Marco começasse a morder-se, como acontecia esporadicamente, um profissional interferiria na brincadeira das meninas e solicitaria que deixassem as pétalas com ele.

Porém, percebemos que aquela atitude das meninas, de colocar na sala as pétalas com que ele brincava, não tinha sido invasiva para Marco. Não tinha provocado o efeito de afastamento dele, e sim, ao contrário, parecia tê-lo tranquilizado em certa medida, uma vez que ele se interessou por conhecer a sala.

Encontros espontâneos entre crianças sem a intervenção imediata de adultos davam-nos cada vez mais dicas do quanto se diferenciam dos encontros entre um adulto e uma criança. Neste sentido, era necessário tomarmos o caminho proposto em Antenne 110, de uma prática entre vários. Nosso não saber possibilitava-nos furar, faltar, não ocupar com as crianças um lugar de mestria. A psicanálise apresenta-nos essa posição onde ela se fundou, de um saber a se construir. Uma prática que possibilita que a falta no Outro intervenha é uma aposta no sujeito.

Alguns dias depois da cena das pétalas, Marco chegou ao grupo correndo atrás das crianças animado e sorridente. Correu de um lado para o outro dando gargalhadas e passando uma das mãos nas plantas enquanto corria. Uma psicanalista disse que ele parecia estar muito feliz naquele dia. Ele deu as mãos para ela e começou a girar, a psicanalista entendeu essa atitude de Marco como um pedido de uma brincadeira de roda. E os dois giravam e riam, pareciam divertir-se um com o outro. Aos olhos de quem estava de fora, apresentava-se ali uma cena clara de um adulto brincando com uma criança muito alegremente. Acompanhou o surgimento do riso, naquele dia, a diminuição do despetalar das flores.

Marco pode ter feito uma substituição; mesmo que o riso possa também em alguns momentos ser uma manifestação repetitiva, ele convoca o outro de um lugar diferente do despetalar de flores. Uma criança com acesso de riso propicia reações dos outros bastante diferentes daquelas quando o que se apresenta é um balanceio solitário do corpo acompanhado por um olhar fixo no cair das flores e pétalas ou no girar de um pedaço de fio.

Outra possível substituição feita por Marco foi com seu fiozinho. Ele passou a trocar o fio que trazia de casa por um pedaço de corda do armário do grupo, uma folha longa arrancada de plantas ou qualquer outra coisa que garantisse a ele a possibilidade de fazer um movimento circular. Alguma ampliação em seu repertório parecia ter acontecido; não era mais um fio específico, agora ele circulava por um mundo cheio de fios possíveis.

As mudanças ocorridas com Marco, sua aproximação do grupo, as substituições e especialmente a passagem de uma estereotipia solitária para uma que inclui o outro, permitem-nos supor que o grupo tinha um aspecto benéfico para ele, servia-lhe de palco para determinadas construções.

Porém, em alguns momentos, ele não parecia instrumentalizado o suficiente para lidar com certas mobilizações que lhe irrompia o grupo. Muitas vezes, o que parecia insuportável

para ele era ver as crianças em alguma situação em que ele gostaria de estar e não conseguia. Segue uma cena que retrata essa posição de Marco.

As crianças brincavam na piscina. A maioria estava dentro d'água, e Gael ficou do lado de fora por algum tempo com sua analista, mas ensaiava colocar os pés n'água e se aproximava de vez em quando. Miguel corria de um lado para o outro ao redor da piscina; não entrou, mas deixou-se molhar pelas crianças enquanto corria pelo quintal. Marco olhava a piscina, virou-se de costas, caminhou até uma mangueira que fica no jardim do outro lado do quintal e brincou com a água que saía da mangueira. Porém, continuava olhando para a piscina, parecia querer participar. Aos poucos, vimos que Marco entrava em movimentos estereotipados e fazia sons angustiados. Dedilhava a água repetidamente, balanceando seu corpo de maneira a aumentar cada vez mais os movimentos. Olhou novamente a piscina e começou a morder as mãos, agarrou com muita força a blusa da pesquisadora, tentando encontrar algum limite numa desorganização angustiante. A pesquisadora imediatamente retirou-se dali com ele para uma sala isolada e silenciosa, onde Marco permaneceu bastante desorganizado por mais alguns minutos. Aos poucos, sem muitas falas, a pesquisadora apenas procurava dar a ele algum contorno corporal, e Marco foi se acalmado. Para Marco, as situações mais difíceis eram aquelas em que ele mesmo não suportava ficar de fora, em que ninguém o convidava ou insistia para que ele participasse da bagunça na piscina; ao contrário, permitíamos a ele ficar com a mangueira numa distância que acreditávamos ser segura. Porém, naquele dia o grupo tinha excedido sua possibilidade de aguentar o contato com os outros.

5.6. Xixi é no banheiro, companheiro!

Marco costumava fazer xixi nas calças ou no chão, não se dirigia ao banheiro. Sempre que ele abaixava as calças na frente de todos, algum adulto se aproximava e dizia para ele pedir quando quisesse ir ao banheiro, ou que ele poderia ir sozinho. Em certa ocasião, dirigiu-se ao jardim, abaixou as calças e fez xixi na grama. Nino, que observou a cena, levantou-se de onde estava, foi bem perto de Marco e disse: – Não é para fazer xixi na grama. Tem banheiro ali, olha – e indicou a direção. Marco interrompeu o xixi, levantou as calças e dirigiu-se ao banheiro. Nino: – Isso mesmo, no banheiro.

Nas vezes seguintes em que Marco começava um movimento para abaixar as calças perto da grama, um de nós dizia: – Lembra o que o Nino falou? Xixi é no banheiro. – Nino ouvia isso e reforçava sua recomendação. Muito antes do que imaginávamos, Marco passou a usar o banheiro.

Nessa cena, vemos que apesar dos esforços de Marco em recusar o contato com o outro, ele entendia e aceitava aquela regra apresentada por Nino, reafirmada na discursividade do grupo e agora também na de seus pais, que ao tomarem conhecimento daquele episódio com Nino animaram-se a retomar o “treino ao toailete” com Marco. O estilo da convocação de Nino parece ter propiciado que Marco participasse de uma convenção de nossos costumes. Por alguma razão, a maneira que Nino transmitiu a Marco essa norma pôde ser entendida por ele de maneira suficientemente tranquila para que ele se adequasse a ela.

Nino, por sua vez, experimentava ocupar o lugar de transmissor de uma regra da nossa cultura: “na nossa cultura não se faz xixi no chão”. Isso o colocava, no discurso, como transmissor de uma regra e não como transgressor delas, onde era costumeiro vê-lo circular.

Esses acontecimentos convidam-nos a pensar no estilo das intervenções e na posição que ocupa aquele que dirige uma fala a uma criança autista. As crianças parecem atribuir aos pequenos semelhantes, a outras crianças, um lugar muito diferente daquele atribuído aos adultos.

5.7. Grita! Não, fale “grita”.

Por um certo período, Ludovico ficou à margem do grupo. Passava a maior parte do tempo ocupado com os cadeados ou desenhando, recortando e pintando com a pedagoga na Sala da Escrita. Algumas vezes ele gritava, e esses eram os momentos em que as crianças do grupo percebiam sua presença.

Certa vez, Ludovico e sua analista estavam saindo do atendimento individual e Nino bloqueou sua passagem. Ludovico gritou, Nino e Lisa acharam engraçado, e Nino imitou seu grito.

A analista de Ludovico diz a Nino que ele pode dizer a Ludovico que não grite. Nino diz: – “Grita”, Ludovico! – A analista ri. Nino se vira para ela e diz: – Estou falando para ele falar a palavra “grita”. – Vira-se para Ludovico e diz: – Fala “grita”, Ludovico – e ri. – “Grita”, fala “grita”. – A analista ri e participa da brincadeira proposta por Nino.

Ludovico não parece participar do equívoco proposto por Nino, mas se diverte gritando todas as vezes que Nino pede. Até então a presença de Ludovico no grupo era uma proposta dos adultos; ele só passou a integrar o grupo após essa brincadeira de Nino e Lisa, que suscitou nas crianças o desejo de saber mais sobre Ludovico. Novamente observamos que a construção do grupo é feita pelas crianças. Não se trata de apenas permitir que elas circulem pelos espaços onde o grupo acontece, é preciso que haja um engajamento, que as crianças tomem umas às outras como companheiras de grupo.

Iniciou-se um período de apresentações de teatro no Grupo Mix e Ludovico era um espectador. Naquele momento, não participava das peças de teatro do Grupo Mix como ator. Atualmente, ele fica grande parte do tempo tocando piano. Concentrado, faz suas audições com muita intensidade, e ao final espera os aplausos.

Ludovico parece hoje poder estar à frente no palco, como pianista, e não mais como plateia. Os adultos responsáveis pelo ateliê de música fazem da escolha de Ludovico pelo piano uma ocasião para trabalhar algumas pontuações, continuidades, descontinuidades e interrupções, através dos sons, ritmos e batidas do universo musical.

Suas brincadeiras não mostram um enredo ou continuidade; mais parecem pequenos momentos divertidos do que propriamente algo ligado à fantasia. Parece fixado em um mundo ainda muito restrito, mas não está desinteressado dele. Em termos psiquiátricos, os sinais de autismo estão claros em Ludovico, mas ele parece fazer alguns enlaçamentos do ponto de vista psicanalítico. O que notamos em seu caso é a possibilidade cada vez maior de alargar esse universo tão circunscrito por ele com a ajuda das crianças do grupo, dos adultos e de seu tão querido piano.

Para Nino, a possibilidade de transformar em uma brincadeira algo que potencialmente seria uma ação agressiva dirigida ao outro revela sua construção de entendimento do mundo sendo transformada. Nino costumava entender as duplas adulto-criança, de onde ele estava excluído, como uma provocação, e isso o levava a reagir de maneira agressiva com as crianças, especialmente as menores, como no caso de Ludovico. Certamente, a analista de Ludovico percebeu que no início Nino não estava propondo um jogo e sim reagindo àquela cena, em que ela e seu paciente saíam de uma sala onde Ludovico tinha toda a atenção voltada para ele. A primeira tentativa de Nino foi de uma provocação a Ludovico e um desafio ao pedido da analista. Se a analista tivesse tomado a provocação de Nino como uma afronta e o repreendesse, isso levantaria ainda mais suas hipóteses imaginárias de que a atenção é sempre dada aos outros. Ao contrário, a analista riu, desmontando assim o convite que Nino fazia para um momento tenso e o recolocando como criança, e isso parece ter para ele um efeito reorganizador, como se assim ele pudesse recuperar a dimensão simbólica da situação.

5.8. A instituição como intervenção, a intervenção como instituição

Certa vez, Nino rasgou um cartaz que estava no mural e que pertencia ao Grupo da Escrita. As salas do Lugar de Vida são compartilhadas por grupos que acontecem em dias e horários diferentes, e o mural de recados é um espaço comum em que as crianças colocam desenhos, escritos, trabalhos, cartazes. É um espaço de uso coletivo, porém bastante singular; nele não se confundem as produções. Nossa intervenção foi a de solicitar que Nino escrevesse um bilhete em que reportasse o ocorrido ao Grupo da Escrita.

De início, ele se recusou a escrever o bilhete. Antes que iniciássemos qualquer tentativa de pensarmos juntos o conteúdo do que escreveríamos, ele disse: – Tá, já sei, não pode rasgar o cartaz e tenho que pedir desculpas. Não vou fazer bilhete nenhum.

Dissemos a ele que essa não era uma questão de escolha, tampouco de pedir desculpas, mas sim de explicar o que tinha acontecido para que os autores do cartaz entendessem a razão de encontrá-lo rasgado. Cartazes não se rasgam sozinhos e não nos poderíamos furtar de dizer que sabíamos o que tinha acontecido. E assim ajudamos Nino a escrever o bilhete, que explicava ao Grupo da Escrita que ele estava meio nervoso naquele dia e acabou por rasgar algumas coisas que estavam no mural.

No dia seguinte, recebemos a resposta. As crianças do Grupo da Escrita diziam ter ficado muito chateadas por ter seu cartaz rasgado e desejavam que Nino já estivesse mais calmo. Enquanto liamos o bilhete, Nino nos ouvia atento. Parecia surpreso por receber aquela resposta. Ao final ele fez muitas perguntas sobre o Grupo da Escrita.

Depois da volta das férias, encontramos o cartaz das regras do Mix rasgado e um bilhete no mural endereçado ao grupo. No bilhete, havia um pedido de desculpas e a explicação de que uma das crianças do Grupo da Escrita ficava muito incomodada com a letra a, e sempre que encontrava cartazes que tivessem essa letra ela queria rasgá-la. As crianças do Mix ouviam com muita atenção a leitura daquele bilhete, vindo de outro grupo, endereçado a eles. Aceitaram a explicação e o pedido de desculpas. Nino parecia orgulhoso por ocupar esse lugar de quem recebe as desculpas e não de quem as pede.

A ideia era introduzir uma diferença, um terceiro que estava acima de nós e ao qual precisávamos nos reportar nesse tipo de acontecimento. Não seria possível resolver tudo apenas entre aquelas pessoas que pertenciam ao Grupo Mix. Falávamos da Lei, (do Outro) encarnado na instituição ao qual estávamos todos submetidos, instituição que tem regras a serem seguidas. A Lei ordena o desejo e as regras ordenam as relações, funcionam como organizadoras de ações e condutas (Macedo, 1994). Assim, temos indicações de como está a relação com a Lei quando conhecemos como é a reação frente às normas e regras, ou seja, as leis.

Nossas investidas só faziam sentido por encontrarmos ressonância. Nunca tínhamos combinado nada com o Grupo da Escrita, mas estávamos atravessados pelos mesmos princípios básicos norteadores na instituição – psicanálise e educação terapêutica – e isso permitia que as intervenções ultrapassassem os muros do grupo e encontrassem eco também nos outros lugares da instituição. Neste sentido, nos aproximávamos da ideia de uma instituição estourada, como em Bonneuil, “um lugar que pudesse funcionar de modo um tanto marginal, na contramão da medicalização e da educação enquadradora” (L. G. M. Oliveira, 1999). No Lugar de Vida, não se sustenta a ideia de um grupo aqui, outro acolá, sem que eles possam se cruzar. Cada dispositivo tem sua razão de ser e suas especificidades, e acolhe crianças que, supõe-se, podem-se beneficiar da discursividade proposta naquele dispositivo. Porém, nada impede que as crianças excursionem pelos discursos de qualquer um dos dispositivos da instituição. Nosso contato através de bilhetes com o Grupo da Escrita nos colocou mais próximos do universo das letras e palavras. E isso desencadeou uma nova prática discursiva no Mix, a comunicação através de bilhetes e cartas entre as crianças do grupo e entre elas e outros lugares institucionais. Bilhetes passaram a fazer parte da rotina do Mix.

Certa vez, as crianças queriam que comprássemos as roupas de Homem-Aranha e de Super-Homem, que, segundo eles, faltavam no baú das fantasias. Fizeram a solicitação à direção através de um bilhete. Recebíamos respostas rapidamente da direção, que nos informavam sobre as possibilidades ou não de atender a nossos pedidos.

Em outro momento, as crianças quiseram fazer um bolo para contribuir com a festa junina, e solicitaram a verba para a direção. Algumas vezes, um brinquedo era quebrado num momento de fúria ou disputa, e novamente nos reportávamos à direção para dar explicações e solicitar ajuda para resolver as questões.

Isso fazia uma marca importante. Quando recebíamos os bilhetes, estávamos todos em um mesmo lugar, submetidos à direção e às verbas sobre as quais não podíamos ter controle nem decidir. Precisávamos todos, adultos e crianças, esperar até que fosse possível atenderem à nossa solicitação. Essas intervenções recolocam algumas coisas que para as crianças do abrigo pareciam depender de certo valor volitivo. Não eram raros os momentos de afobação e desespero quando faziam pedidos e não eram atendidos imediatamente. Ao colocar a instituição acima de nós, como algo ao qual também estávamos submetidos, instituíamos para as crianças nossos limites, nossa castração. Não podíamos tudo nem éramos capazes de resolver e responder a tudo. Estávamos, assim como as crianças, submetidos a algo maior, algo para além daquela relação entre os membros do grupo. Isso possivelmente fazia oposição ao discurso do abrigo, que por ser o guardião das crianças muitas vezes ocupava a posição de um saber absoluto. Não estávamos posicionados no lugar de uma instituição totalitária, ao contrário, estava claro que nossa posição discursiva era “não toda”.

Retomando um dos embasamentos teóricos deste trabalho, o discurso por excelência das instituições é o discurso do mestre, um discurso fundador. Lembremos que o mestre é aquele que quer que as coisas funcionem, quer apenas colocar em marcha, coordenar. No discurso do mestre, assim como no do universitário, o sujeito barrado (\$) está sob a barra do recalque, ou seja, são discursos que fazem tentativas de camuflar a falha. É uma tentativa de que a castração não apareça, embora ela esteja lá. Há nesse discurso a ilusão de ter respostas para tudo, de tudo saber e tudo explicar. Mas, como dissemos, isso é apenas uma ilusão, que pode ser vista no próprio matema do discurso do mestre. Há por exemplo o objeto *a* nesse discurso, um resto que escapa à significação.

Para as psicoses, não há nada mais impeditivo à possibilidade de recebê-la que uma posição de mestria. Essa propriedade de funcionar como “o todo” ressoa para a psicose como “a encarnação de uma vontade profundamente perigosa e malevolente concernente ao capricho do Outro” (Vanderveken, 1994, p. 155).

Conforme o referencial psicanalítico, as psicoses são maneiras de constituir a subjetividade numa relação com o Outro em que a função paterna não operou de forma a

introduzir uma interdição, e resulta que o Outro, para a psicose, seja não castrado. Eis o perigo da instituição encarnar o discurso do mestre não barrado. Ocupar a posição de mestre “não todo” está nas bases norteadoras do Courtil e, neste sentido, nos aproximamos dessa instituição.

Quanto às neuroses, não há nada que vá mais na contramão de uma educação emancipadora e produtora de sentidos do que encarnar o portador do saber. O efeito produzido no discurso do mestre é o de objeto *a*, de resto. É o mestre quem ocupa a posição de saber, o que impossibilita que o saber seja construído.

Nas cenas acima apresentadas e comentadas, o que se constituiu como encontro com a heterogeneidade foi justamente a comunicação entre dois dispositivos institucionais “não todo”, cada qual com sua proposta e estilo de intervenção, mas que são dois discursos institucionais que se encontram e produzem efeitos nas crianças.

5.9. “Não” é “não”!

Os bilhetes no mural tornaram-se uma comunicação habitual entre o Grupo Mix e o Grupo da Escrita, e as crianças passaram a fazer pedidos umas às outras. Certa vez, recebemos um bilhete de Tícia, uma das meninas do Grupo da Escrita, solicitando emprestada uma boneca que estava no armário do Grupo Mix, com a qual as meninas do Mix não costumavam brincar, mas que ganhou importância imediatamente após ter sido solicitada pelo Grupo da Escrita. Bela e Lisa responderam ao bilhete emprestando a boneca, sem dar muita importância, mas sugerindo que as meninas do Grupo da Escrita deixassem uma de suas bonecas, propondo então uma troca.

Na semana seguinte, o Grupo da Escrita deixou no armário combinado a boneca que substituiria temporariamente aquela do Grupo Mix. Bela e Lisa não deram muita importância e continuavam brincando com peças de Lego e outros brinquedos do armário do Grupo Mix.

Duas semanas mais tarde, havia um novo bilhete. Desta vez, uma letra diferente solicitava o empréstimo da boneca. Bela terminou de ler o bilhete, pegou uma caneta vermelha e respondeu no mesmo papel: – Não! – Lisa achou muito engraçado, e ao lado do “não” de Bela fez também o seu “não”. Ao perguntarmos se tinham mesmo respondido “não”, Bela disse: – “Não” é “não”, vocês estão vendo. Não empresto! Não! E pronto. – E ela e Lisa riam como se estivessem aprontando a maior das artes.

Naquele dia, durante todo o grupo, Bela vinha até nós de vez em quando e dizia: – Não vou emprestar! A resposta é não! – Ria e reafirmava aquele “não” sem nos dar explicações, apenas cantarolava pela sala. – Não empresto! – Parecia divertir-se com aquilo, especialmente ao perceber que estávamos surpresos. Parecia um momento autêntico, infantil, divertido. Ao final, dissemos que a sua decisão seria respeitada, e se a resposta era “não”, seria então assim, nada de empréstimo de boneca.

O bilhete descrito nessa cena está reproduzido no anexo A desta dissertação. Bela era sempre obediente, educada, respeitadora das regras, brincava de maneira adequada, não costumava reclamar das outras crianças nem fazer nenhum tipo de reivindicação. Na maior parte do tempo, ficava com os adultos, e nas raras vezes em que brincava com as outras

crianças parecia ocupar o lugar de “miniadulta”. Sempre muito compreensiva, às vezes um pouco pedagógica, ensinando como se brinca com esse ou aquele brinquedo. Nos momentos de desordem e brigas, Bela não tomava parte, estava sempre fora da confusão. Intrigava-nos tanta adequação. A sensação era de que ela não conseguia experimentar um lugar de infância desafiadora, que testa os adultos e seus limites. Para Bela, essa não parecia uma posição possível de ser ocupada; talvez isso fosse ameaçador demais. É possível que em sua história algo tenha colocado a atitude de testar adultos em lugar de risco, perigo e pouco recomendado.

Aquela figura solícita e sempre disposta a agradar, com atitudes maduras e adequadas, havia decidido naquele dia ser “criança”. Experimentou circular por espaços diferentes daqueles em que habitualmente circulava. Bela encontrou no grupo a ocasião para essa experimentação. Ao contrário do que se costuma encontrar como intervenção de adultos com um grupo de crianças, em que o que é solicitado delas é que sejam amigas e emprestem coisas umas para as outras, no Grupo Mix isso muitas vezes é invertido. O grupo permite que as crianças circulem por diferentes posições: e as crianças leem esse convite.

As crianças autistas e psicóticas solicitam com frequência a garantia de certas permanências. Para elas, é mais penosa a separação dos objetos, que podem ser tomados por elas como partes de seu próprio corpo. Funcionam como *Real Ich* (Laznik-Penot, 1994). Não raro, encontramos um autista a rodopiar seu fiozinho ou grudado a um brinquedo, e os adultos a garantir que ninguém vai tomar aquilo dele, que não precisa emprestá-lo nem compartilhá-lo. Bela circulava pelo mundo no campo da neurose; não se aplicaria a ela o entendimento de que emprestar a boneca seria invasivo ou um despedaçamento do corpo, mas ela via que os adultos daquele grupo permitiam e apoiavam muitas vezes que as crianças fizessem coisas que na escola, no abrigo ou nos outros lugares onde ela circulava não era permitido fazer. As crianças entendem muito bem a diferença entre ser tolerante com o autista e permissivo com uma criança neurótica (Herrou & Korff-Sausse, 1999). Mas no Mix era possível permitir sem ser permissivo, isto é, permitir sem com isso negar a castração.

Era permitido a Nino subir no telhado e fazer disso uma brincadeira, ao invés de ser repreendido. Era permitido a Marco ficar com seu fiozinho ou arrancar flores das árvores, sem que isso fosse tomado como destruição. Era permitido a Fred ficar isolado em uma sala, se isso fosse muito importante para ele. Bela parece ter sentido com tudo isso que, naquele espaço, era permitido experimentar coisas que nem sempre são vistas como adequadas ou “politicamente corretas” sem com isso perder o interesse dos adultos ou receber algum tipo de punição.

A história do empréstimo da boneca teve repercussões não menos importantes também para as meninas do Grupo da Escrita. O primeiro bilhete tinha sido escrito por Tícia,¹⁷ que brincou por uma semana com a boneca que lhe fora emprestada sem deixar que Dua sequer tocasse no brinquedo. Para Dua, era um grande desafio suportar a espera pela próxima semana, quando só então teria a resposta do Grupo Mix. A resposta de Bela tinha sido “não” ao segundo bilhete, que era justamente de Dua, e sustentar isso no Grupo da Escrita não foi fácil, mas estava de acordo com a proposta de tratamento para Dua. A equipe precisou trabalhar com a difícil tarefa de sustentar o “não” vindo de Bela, que tinha sido “sim” na semana anterior, para Tícia. Por que para uma sim e para outra não?

5.10. Você está agindo como um bebezão!

No último semestre, temos iniciado o grupo com uma roda para a qual trazemos eventuais notícias da instituição (como eventos, festas, férias, aquisição de um novo brinquedo), discutimos solicitações das crianças (pedidos de atividades, compra de materiais ou brinquedos), acolhemos as notícias trazidas pelas crianças (que anunciam faltas, viagens e acontecimentos diversos) e por fim nomeamos os que estão ausentes. Estávamos na roda conversando sobre uma foto do Palácio de Versalhes enviada pela diretora da instituição enquanto fazia uma pesquisa na França. Falávamos de castelos, reis e rainhas, e as crianças contavam as histórias que sabiam sobre princesas e príncipes. Em certo momento, Emy diz: – É, mas não existe rei de verdade, é só historinha. – Iniciou-se uma intensa discussão sobre a veracidade da existência dos reis, rainhas e castelos. Enquanto isso, Claus rodopiava com sua cadeira no meio da roda, fazendo giros grandes e ocupando todo o espaço vazio deixado pela circunferência de crianças e adultos. Os adultos convidaram Claus a ficar na roda junto com todos, mas ele ignorou; rodava cada vez mais, passou a fazer sons enquanto sua cadeira girava, e dava gargalhadas.

Kendi diz que gostaria de contar uma história sobre reis, e começa a narrar episódios do filme Stardust,¹⁸ em que um rei morre e seus filhos começam uma engraçada disputa para ver quem vai ocupar o trono. Claus aumenta o volume dos sons que produz enquanto rodopia a cadeira, até que Emy se irrita e diz: – Você está parecendo um bebezão, quer chamar a atenção, é? Eu quero ouvir a história que o Kendi está contando. – Claus interrompe os rodopios, visivelmente constrangido.

Nessa cena, vemos três crianças neuróticas numa interação que parece contribuir para as questões de cada uma delas. Claus costumava querer a atenção pela via da imposição; ele agia de maneira a obrigar que um adulto se deslocasse do grupo e se dirigisse exclusivamente a ele. Sua forma de conseguir essa atenção era a de pegar alguma coisa escondido e correr,

¹⁷ Dua e Tícia são meninas que estão no Grupo da Escrita no período da manhã. Ambas estão no campo da psicose.

¹⁸ “*Stardust* é um filme de fantasia de 2007 dirigido por Matthew Vaughn. O filme é baseado na novela de Neil Gaiman (autor de *Sandman*) com o mesmo nome, ilustrada por Charles Vess e originalmente publicada por DC Comics. Trata-se da saga de um jovem rapaz que, ao prometer trazer para sua amada uma estrela cadente, envolve-se em muitas aventuras, já que para cumprir o que disse, precisa atravessar um reino mágico com bruxas, muitos feitiços e personagens fantásticas” (*Stardust*, 2009).

cutucar as costas de alguém incessantemente, jogar bola fora do horário que destinávamos para isso; enfim, Claus convocava os adultos ao limite da paciência e da tolerância. De nada adiantava pedir que ele parasse de fazer isso ou aquilo; quanto mais falávamos para ele parar, mais intensa ficava sua ação contrária ao pedido. A fala de Emy provocou em Claus algum efeito que não costumava ser provocado quando a mesma fala partia de um adulto. Parecia envergonhado, como se aquilo o recolocasse em seus 9 anos de idade agindo como um “bebezão”.

Kendi, por sua vez, experimentava frequentemente na escola reações desagradáveis às suas tentativas de demonstrar seus conhecimentos, e no entanto ele acabara de presenciar Emy brigar com outra criança que a atrapalhava para ouvir o que Kendi tinha a dizer; ela estava muito interessada nele. Além de Emy, todos na roda ouviam atentos ao que Kendi contava, e era visível seu entusiasmo pela posição que ocupava. Seus talentos intelectuais eram reconhecidos pelo grupo sem que isso lhe custasse ocupar uma posição de *nerd* ou coisa parecida.

Interessante ter partido justamente de Emy a manifestação mais evidente sobre o incômodo que Claus causava com seus rodopios. Emy estava acostumada a ser interrompida por ações bizarras de sua irmã, e talvez isso pudesse lhe dar condições para tolerar mais episódios como esse. No entanto, não foi assim que as coisas se passaram, o que pode ser revelador de um certo desabafo. Sabíamos que para Emy não era permitido reclamar das esquisitices de sua irmã, e ainda mais, era ela quem estava incumbida de atribuir alguma naturalidade àquelas atitudes estranhas. No Grupo Mix, mesmo que nessa cena isso não tenha ocorrido diretamente com sua irmã, pudemos ver que Emy, apesar de conseguir circular de uma maneira delicada com sua irmã, incomoda-se. No Grupo Mix, era-lhe garantido manifestar-se sobre seus legítimos incômodos.

5.11. Querelle de Brest¹⁹

Nino chegou ao Lugar de Vida encaminhado pelo abrigo porque era um menino muito agressivo. Ele parecia de fato responder desse lugar em que era colocado. Durante um longo período, Nino atirava peças de Lego pelos ares, jogava água nos papéis da Sala da Escrita, corria à cozinha para comer chocolate em pó com as mãos, subia no telhado, batia nas outras crianças sempre que alguma coisa saía diferente do que ele queria.

Era nítida a posição discursiva em que Nino estava capturado: “És um agressor. És um menino abandonado. És um menino que não sabe se separar. Atiras objetos porque és agressivo”. E ele responde como Querelle de Brest: sou agressivo, sou abandonado – identificando-se com o lugar que lhe foi designado pelo discurso social. Segundo Pellegrino (1987, p. 201), “o pacto com a Lei do Pai prepara e torna possível o pacto social”. Em outras palavras, como contrapartida à renúncia da satisfação ilimitada recebe-se alguma proteção social. A quebra desse pacto não é sem consequências tanto para o sujeito quanto para a sociedade.

O pai é representante da sociedade, junto à criança. A má integração da Lei da Cultura, por conflitos familiares não resolvidos, pode gerar conduta antissocial, mas uma patologia social pode também ameaçar – ou mesmo quebrar – o pacto com a Lei de Pai (Pellegrino, 1987, p. 202).

Frente às irrupções agressivas e agitações de Nino, respondíamos de lugares menos previsíveis do que aqueles a que talvez ele estivesse acostumado. É crível supor que ele esperasse broncas ou repreensões, afinal ele provocava o tempo todo e pedia que reagíssemos de maneira familiar. Aos adultos desavisados, poderia parecer uma provocação, uma tentativa de irritar o outro, de suscitar a reação da bronca, do castigo. Adultos brigam com as crianças quando elas fazem coisas que “não se deve fazer”. Esse seria nosso lugar outorgado por Nino, mas procurávamos sair dele e ocupar outros lugares possíveis.

No dia em que jogava peças de Lego pelos ares, fez com tamanha rapidez e agressividade que não seria possível cessá-lo com palavras do tipo “pare de jogar as peças, você pode

¹⁹ *Querelle de Brest* é um romance de Jean Genet publicado em 1947. À primeira vista, a história é simples e vulgar. Um marinheiro, Querelle, que está na cidade de Brest porque o navio em que trabalha aporta ali, desperta sentimentos de amor e morte em homens e mulheres, além de planejar e cometer crimes. Ele não tem uma existência própria; é a criação do narrador e dos personagens do romance. Nasce no e do narrador, o tenente Seblon, que justifica a criação como algo a se reconhecer em cada um de nós; todos teríamos um Querelle reprimido. Ele serve de alimento aos delírios do tenente, que faz dele seu objeto de amor. Querelle também pode ser entendido como uma invenção masoquista de Lysiane, a prostituta amante do irmão de Querelle, que vê nele uma vitalidade homossexual. A existência de Querelle é tão frágil que ele parece na eminência da morte o tempo todo. Sua existência é um reflexo dos desejos, temores e fantasias dos outros.

machucar alguém”. Diante de tal cena, um membro da equipe olha para Nino e diz: – Nossa! Nunca tinha visto um Lego voador. – Rimos e começamos a recolher os blocos deixados por todo o lado. A partir daquele dia, sempre que as crianças jogavam peças pelos ares, convidadas por Nino, transformávamos aquele ato em brincadeira. Todos, inclusive os adultos, brincavam de Lego Voador.

Certa vez, quando Nino estava muito agitado, correndo de um lado para o outro, saindo da sala a toda hora, atrapalhando a brincadeira das outras crianças, a pesquisadora lembrou-se de uma brincadeira que aprendeu quando fez um estágio na creche central da USP.

Pesquisadora: – Acho que o negócio é correr hoje, então vou cantar uma música que é para correr: “beija-flor voou, sentou na flor, beijou a flor e depois voou, e depois voou”.

Nino e as outras crianças pararam e deram risada. Enquanto a pesquisadora cantava, “voava” atrás deles, que fugiam dela. Os outros adultos entraram na brincadeira como beija-flores e, quando a música dizia “beijou a flor”, um adulto dava um beijo no rosto de uma das crianças. Eles ficaram muito envergonhados. Corriam dos beija-flores e pediam que a pesquisadora cantasse de novo e de novo.

Nino costumava correr em direção a um pequeno muro que há no quintal do Lugar de Vida e o escalar até o telhado de um espaço coberto, em momentos em que não estava conseguindo lidar com alguma situação. O telhado não é alto como o da casa, mas é suficientemente perigoso se a criança pular daquela altura. Certa vez, quando Nino subiu no telhado, a pesquisadora aproximou-se dele e disse: – Subir aí é fácil, já vimos que você sobe e desce quando quer, agora quero ver você conseguir ficar pendurado se eu fizer cócegas na sua barriga.

Nino: – Ficar pendurado aonde?

A pesquisadora propõe que ele desça do telhado parcialmente e que fique pendurado com as mãos onde antes estava de pé. A altura nessa posição permite que se Nino soltar as mãos ele caia em pé no chão. Ele aceita o desafio. Antes que a pesquisadora começasse a fazer cócegas em sua barriga, com ele já pendurado, Nino dava gargalhadas e se soltava no chão.

Pesquisadora: – Ué, nem comecei e você já desistiu.

Nino (rindo): – Não desisti, é que comecei a rir antes e não consegui ficar pendurado.

Pesquisadora: – Ah é! Sei... Você não sobe toda hora, agora que peço para se segurar aí em cima você não consegue.

Nino sobe parcialmente no telhado e novamente cai na gargalhada assim que se pendura e a pesquisadora ameaça fazer-lhe cócegas.

Parece haver uma inversão quando Nino propõe provocar espanto e a pesquisadora o surpreende com uma proposta inesperada. Ao invés de manter a dinâmica de olhá-lo pendurar-se naquele local perigoso e tentar encontrar maneiras de fazer com que ele saísse dali seguro, decidimos assumir que aquele era um local para uma brincadeira perigosa. Assim fizemos a proposta para tal brincadeira, que apesar de exigir equilíbrio e bastante concentração de Nino, não o colocava em risco e desarmava aquelas subidas no telhado que de nada serviam a não ser para capturar olhares de espanto.

Não aprovávamos as transgressões de Nino, nem mesmo éramos permissivos em relação a elas, mas propúnhamos colocá-las em um lugar diferente da transgressão como estilo de ação, escolha. Víamos os atos transgressivos de Nino como a única alternativa possível de ele lidar com as situações, uma maneira imaginária de lidar com os limites.

Propúnhamos outra, transformávamos o discurso sobre o atirar objetos agressivamente em que estava capturado num ato lúdico.

Quando ele joga peças de Lego pelos ares e espera ouvir que é um menino bagunceiro, desobediente, que não sabe brincar com Lego, pois Legos não são para atirar pelos ares; e ao contrário, recebe olhares interessados em suas maneiras de apresentar-se, frases que o surpreendem como a nomeação do “Lego Voador” de forma divertida; isso fez que ele sentisse um acolhimento para suas angústias, a possibilidade de elas serem postas à mesa, um lugar onde as pessoas aceitariam que elas aparecessem. Ele via também circularem no grupo crianças cuja comunicação se dava de outras maneiras, que não através da fala ou de gestos compartilhados culturalmente. Percebia que procurávamos respeitar essa diversidade e dar espaço legítimo a todos que vinham ao grupo.

A primeira vez que vimos Nino transformar, sem nossa ajuda, um momento de transgressão em brincadeira, e portanto modificar sua posição diante das regras e das leis, foi no último dia de Enzo²⁰ no grupo, quando todos chegaram muito agitados, especialmente Nino. Corriam, rasgavam os desenhos do mural, jogavam os brinquedos para fora da sala, ligaram o ventilador e atiravam peças de Lego e lápis na hélice. Uma das psicanalistas fez um aviõzinho de papel e propôs jogar aviõezinhos no ventilador em vez das peças de Lego, que poderiam machucar alguém. Eles aceitaram, jogaram os aviõezinhos, pularam, correram. Entre uma corrida e outra, Nino subiu na mesa e disse que era para jogar o aviõzinho mais de perto. Pedimos que ele descesse. Ele ameaçou continuar jogando e olhou no espelho, fez poses, fingiu que jogaria giz no ventilador, mas soltou-o atrás de si, nos “enganando”. Parecia tratar-se do que Jerusalinsky (2008) chamou, ao diferenciar sintoma de estrutura de sintoma clínico, de *modo transitório de elaboração do problema*, movimento típico do sujeito infantil ao tentar resolver impasses de seu psiquismo. Dentre esses modos, encontraremos as transgressões exploratórias e as trapaças defensivas; jogos em que o que está em cena é ganhar e perder, a experimentação do que é permitido fazer.

Deca: – Alguém aqui sabe que não é para subir na mesa...

E Nino faz movimentos de artes marciais, olhando no espelho, em cima da mesa.

Pesquisadora: – O que é isso?

Nino: – Eu sou o Ninja!

Pesquisadora: – Ninja?

E transformou aquela transgressão em uma divertida brincadeira.

²⁰ Enzo era o grande amigo de Nino. A construção dessa relação é apresentada na seção 5.14.

Aos poucos, as regras ocupavam um lugar diferente na vida de Nino. Ele passou a nos escutar quando dizíamos que aquilo era perigoso, que não seria possível fazer daquela forma, e a entender que o que dizíamos não era um afrontamento. As regras entendidas eram antes como pura punição ou um ato de despotencialização; agora, pareciam ter ocupado outro lugar. Serviam como ordenadoras, como referência de limite em nossas falas e não mais como algo disruptivo.

Neste sentido, a especificidade da contribuição do Grupo Mix para Nino, assim como para as outras crianças neuróticas, pode ter sido essa passagem da castração imaginária para a simbólica, através da ajuda de adultos que respondem de lugares facilitadores para que isso ocorra.

Com a dissolução do Complexo de Édipo há um pacto com a sociedade. A criança renuncia às pulsões incestuosas e parricidas, e portanto à onipotência de seu desejo, e em troca dessa renúncia recebe um nome, uma filiação, o acesso à ordem do simbólico e tudo o mais que necessitará para desenvolver-se. Como vimos em Pellegrino (1987), é um “toma lá, dá cá”. Quando esse pacto é rompido, a lei que organiza o desejo, que coloca o indivíduo submetido à ordem simbólica da castração, fica ameaçada e sai do lugar de ordenadora para o de punitiva. Todo o trabalho com Nino foi no sentido de ajudá-lo a restituir esse lugar ordenador da lei, com função de limite, com uma função simbólica e não do lugar imaginário de penalidade.

Introduzíamos um terceiro acima de nós, ao qual estávamos todos submetidos, a instituição, uma lei que era respeitada por todos: a diretoria, as normas que regiam a convivência em grupo, a instituição.

Não se trata de impor uma nova determinação a Nino. Se antes o que lhe caía como discurso impositivo era o de ser um menino agressivo, agora não seria dando a ele outro destino (o de menino que brinca ao invés de transgredir o tempo todo) que o ajudaríamos a sair das determinações. Não se trata de uma substituição e sim da abertura de uma nova possibilidade, da saída da captura de um discurso apenas. Ao se instaurar uma segunda alternativa, pode haver a abertura para a dúvida, o hiato, o discurso não todo e, portanto, a possibilidade de que ele possa construir algo a seu modo.

As relações a dois estão sempre mais ou menos marcadas *pelo estilo do imaginário* e para que ela ganhe um valor simbólico há de instalar-se a presença, a mediação de um terceiro, que ao entrar na dualidade da relação propicia que o objeto tome certa distância (Lacan, 1953). No imaginário, o sentido é unívoco; no simbólico há ambiguidade, equívoco.

Talvez o grupo tenha justamente essa função entre outras, a de garantir a entrada do terceiro, sempre, e permitir um entendimento simbólico de certas ocorrências.

5.12. Violência ou agressividade?

Soubemos através do abrigo que Nino havia mordido o queixo de uma criança e ela ficou muito machucada. Nino correu para a cozinha, e quando um dos psicólogos da equipe entrou atrás dele, encontrou-o com uma faca nas mãos. Nino apontou a faca para o psicólogo, que, apesar da cena assustadora, fez um semblante: – Ah, tá, agora você vai me machucar? Sei... – e foi na direção de Nino para tomar-lhe a faca. Nino volta a faca para si e a coloca na altura do pescoço, encenando com a língua de fora. O psicólogo continua a caminhar na direção de Nino, conferindo pouca importância àquela encenação, mantendo um semblante e decidido a tomar a faca das mãos de Nino, como quem diz: “Disso eu não brinco”. Com a aproximação do psicólogo, Nino soltou a faca sobre a mesa e correu. Da cozinha, foi na direção de um pequeno muro que há no quintal do Lugar de Vida e o escalou até o telhado de um espaço coberto. A pesquisadora aproximou-se dele e perguntou se ele queria contar o que estava acontecendo. Ele abaixou a cabeça e perguntou: – Você sabe, não é?... o que eu fiz...

Pesquisadora: – O que você fez?

Nino: – Você sabe... mordi... o menino lá no Lar...

Pesquisadora: – Ah, você está falando da mordida que deu em uma criança essa semana? Sim, eu soube.

Nino: – Você sabia? – Olhava curioso, como se perguntasse: “Você sabia e não brigou comigo?”.

Pesquisadora: – Sim, essa semana falei com a coordenadora e ela estava preocupada com isso.

Nino: – Ele ficou muito machucado, arranquei um pedaço...

Era nítido que ele estava preocupado com o que tinha feito, com o que pensaríamos dele depois disso. Talvez ele quisesse saber sobre as consequências de seu ato. O que pensávamos a respeito? Que lugar ele receberia depois do que tinha feito? Deixaríamos de gostar dele?

Pesquisadora: – E agora você parece preocupado e assustado com isso. Você acha que se você se machucar vai resolver?

Nino: – Não. – E correu novamente, mas dessa vez propôs uma brincadeira de médico em que ele examinava as outras crianças, medicava e fazia recomendações, como se dessa forma pudesse fazer uma certa restituição daquilo que fizera contra o outro.

Parecia que para acalmar a angústia gerada pelos resultados daquela agressividade dirigida ao outro ele precisava agora voltá-la para si, ao entrar na cozinha e pegar a faca. Colocar-se em risco parecia uma saída possível para tentar conter aquela agitação que irrompia em momentos como esse. Ele se surpreendeu com a maneira com que lidamos com isso. Ficava intrigado com muitas de nossas respostas, como foi possível ver quando ele desistiu da provocação com a faca, quando percebeu que o psicólogo não lhe direcionava um olhar receoso em relação à aposta de que ele não se cortaria nem o outro.

No abrigo, o episódio da mordida tinha custado a Nino a atribuição de ser um menino violento e a indicação de uma consulta ao psiquiatra para saber se precisaria tomar medicação.

Para Costa (citado por Vilhena & Maia, 2002), a violência teria um caráter específico, de causar sofrimento ao outro, humilhar, de empregar deliberadamente a agressividade. “Não há, portanto, violência instintiva, porque falar de violência é falar de uma intenção de destruir” (Vilhena & Maia, 2002, p. 35). Quanto à agressividade, ao contrário do desejo de eliminar o sujeito, ela dá a ele reconhecimento, um lugar de autoridade; o sujeito reconhece o objeto para o qual endereça sua reivindicação agressiva. A agressividade faz oposição à violência quando se entende que ela é parte do próprio processo de construção da subjetividade, ou seja, ela é constitutiva (Vilhena & Maia, 2002).

Marin (1999a) chama essa agressividade constitutiva de violência fundamental e a diferencia da violência em que o que está em jogo é o aniquilamento do outro, isto é, um excesso, quando não se trata mais de algo da ordem do fundamental. Se com a violência desqualifica-se o outro e seu valor de autoridade, com a agressividade, ao contrário, institui-se o outro em um lugar investido de certo valor sem o desejo de anulá-lo. Encontramos desde S. Freud argumentos que corroboram esse pensamento, em seus textos sobre o narcisismo e os processos identificatórios, especificamente na correspondência entre aumento do narcisismo e acentuação da violência. Assim, nomeamos as ações de Nino como agressivas a partir do entendimento de que a escolha por um ou outro termo reflete a compreensão dos processos neles implícitos. Poderíamos usar também o termo proposto por Marin (1999a), *violência fundamental*. Não nos parecia que ele quisesse eliminar o outro; ao contrário, seus atos agressivos eram endereçados aos outros. Não havia nele movimentos agressivos descolados do olhar do outro.

Nessa cena, a heterogeneidade discursiva está na atribuição discursiva do abrigo, de um lugar de criança violenta, e na do Grupo Mix, de um lugar de criança agressiva. Enquanto para o abrigo Nino era uma criança por vezes violenta, nós víamos seu atos transgressivos como uma certa falta de alternativas, uma possível maneira destrutiva de lidar com as situações. Fazíamos a nós mesmos e também a ele mais perguntas do que afirmações. Nossa maneira diferente de reagir às suas provocações acabou por propiciar que ele também construísse novas formas de lidar com as angústias.

Quando a pesquisadora perguntou se ele achava que ao se machucar resolveria o mal-estar por ter mordido a criança no abrigo, ele imediatamente buscou outra forma de dar sentido e elaborar o que parecia tão nefasto através da brincadeira de médico. Não podemos dizer que era fácil. Nino parecia ter uma tal disposição para deslocar-se de uma coisa para outra nesses momentos disruptivos que por vezes pensávamos que isso não teria fim. Ele nos convocava ao limite do exercício da disponibilidade. Qual terá sido o papel dessa posição, de

“incansáveis”? Um lugar de não desistir dele, mesmo quando se esforçava para nos deixar sem ânimo?

5.13. Vocês não voltam nunca mais!

No último dia do grupo antes das primeiras férias, depois de seis meses de encontros e algumas construções, as crianças voltaram a ficar muito agitadas. Brigaram, bateram-se, era nítida a angústia que sentiam com a interrupção do grupo, mesmo dizendo que voltaríamos após duas semanas. Quando dissemos que estaríamos de férias e que voltaríamos em algumas semanas, ouvimos:

Nino: – Eu sei que vocês não voltam nunca mais, não adianta mentir.

Binho: – É, não voltam nunca mais.

Enzo: – Vai demorar tanto, que vocês vão até esquecer.

Enzo atira peças de Lego pela janela, e acerta uma em Binho, que começa a chorar. Nino agita-se, sobe na janela, Enzo também. Procurávamos o tempo todo falar que notávamos o quanto estava difícil aquela interrupção para as férias, mas que voltaríamos em algumas semanas. Eles duvidavam, até que Nino fez uma pergunta: – Quantos dias vão demorar até voltarmos?

Finalmente uma pergunta, o que nos dava uma possibilidade diferente das de até então. Nas perguntas estão em jogo coisas diferentes daquelas que estão nas afirmações. A pergunta pressupõe um querer saber, um enigma, uma questão, uma abertura, uma fenda, uma brecha. Diferente da afirmação, que fecha, tampona e não possibilita entradas de outros. Agarramos aquela oportunidade e finalmente foi possível fazer uma proposta: “*Que tal fazermos um calendário com os dias das férias e o dia da volta de uma cor diferente?*”. Eles aceitaram.

Nossa proposta era de ajudá-los a dar algum contorno àquilo que parecia angustiar tanto, um espaço de tempo sem limites, sem nome, sem perspectivas de fim. Tempo entendido como o tempo do abrigo, sem hora para acabar, nem sinal de onde está. Pensamos que o calendário poderia servir para barrar aquilo que parecia transbordar, além de ser uma atividade que poderia propiciar a fala, enquanto desenhávamos o calendário e escrevíamos os dias. Estávamos sentados ao redor de uma mesa, era possível a conversa e talvez pudéssemos ajudá-los a significar aquela experiência de seis meses de grupo.

Enquanto construíamos o calendário, fizemos um pequeno percurso de tudo o que tinha acontecido durante o semestre. As crianças escutavam atentas e davam palpites. Falávamos que tínhamos nos reunido semanalmente, que brincamos juntos. Eles acrescentavam falas durante nossa retomada histórica, sempre no sentido de contradizer, mostrando que estavam contrariados: – Não fizemos isso não.

Quando terminamos o calendário, colocamos um barbante nas extremidades para que eles pendurassem no dormitório do abrigo. Era chegada a hora de ir embora. Nino correu para

debaixo da mesa e com muita força agarrou-se num dos pés do móvel. Não saía dali de forma alguma; nenhuma das nossas tentativas funcionou. Ficamos com ele debaixo da mesa por algum tempo. As outras crianças do abrigo e o motorista o chamavam, mas nada adiantava. Até que uma das psicanalistas da equipe propôs que Nino desenhasse o que ele estava sentindo. Dizia a ele que, quando ela era criança e não sabia como explicar o que ela estava sentindo, desenhava. Ele aceitou, soltou a mão, que estava marcada de tanta força usada para agarrar-se ao pé da mesa, e desenhou um menino que ele disse estar triste e bravo. Levantou, pegou o calendário, pendurou-o no pescoço e assim partiu.

Nessa cena, fica clara a dificuldade das crianças que vivem separações muito cedo para ressignificar essa experiência de maneira a conseguir viver pequenas interrupções sem que isso retorne. A separação de seus pais pode ter deixado marcas que o colocavam em grande angústia quando ele vivenciava cenas que o remetiam a isso, às marcas de abandono. Como se não fosse possível constituir um jogo de fort-da, já que o que deveria voltar escapa quando vai. No início, a única saída que ele encontrava era atuar: escondia-se embaixo da mesa, batia nos amigos, chutava tudo ou ficava isolado. Diferentemente de uma elaboração, parecia uma atuação da perda, um sair de repente do lugar em que estava e desaparecer entre as salas da instituição, utilizando seu próprio corpo para essa atuação. Aos poucos foi possível, ao permitir-se que ele circulasse como podia, nomear seus medos e angústias. Fazer suas idas e vindas como se experimentasse com o próprio corpo o jogo do fort-da.

A criança, ao jogar o carretel inúmeras vezes ao abandono, à distância, assume uma posição ativa quanto ao que ela sente ser passiva. Submete aquele carretel ao mesmo abandono que ela mesma sente quando sua mãe a deixa. Dessa maneira, é a criança (abandonada) quem abandona. Uma experiência de poder como instância simbólica e lugar real, a ordenação e desordenação para a produção de uma singularidade, e isso é um fundamento da constituição do sujeito. Nas palavras de Birman (1994, p. 111), “é apenas no diálogo e no confronto com o lugar do poder que o sujeito realiza a sua produção e sua reprodução como sujeito da diferença”.

5.14. Ao infinito e além!

Certa vez, quando o Lego ainda era “voador” e havia peças por todos os lados, um estagiário de graduação montou um robô com alguns blocos. Nino interessou-se imediatamente pelo robô, e disse: – Olha, é o Buzz Lightyear! – Ele pediu que o estagiário o ajudasse a fazer outro robô. Então Nino e Enzo brincaram como jamais haviam brincado juntos antes entre si, e tampouco no grupo.

Soubemos através do abrigo que apesar de Nino e Enzo morarem na mesma casa e dormirem no mesmo quarto eles não eram amigos e não se conheciam. A amizade aconteceu

no Grupo Mix. Isso nos faz supor que a construção desse laço entre os meninos tenha sido possível em virtude da sustentação de uma certa posição dos adultos e de circunstâncias transferenciais sob as quais ocorriam as brincadeiras.

Assim que Nino nomeou aquele Lego montado como Buzz Lightyear, a pesquisadora e a psicanalista com quem coordenava as atividades perguntaram: – Quem é Buzz... Lightyear? – Imediatamente formou-se um grupo de meninos indignados por alguém não saber quem é Buzz Lightyear! Nino olha para Renê, o estagiário de graduação, e diz: – Elas não sabem – e troca com seus parceiros um sorriso de cumplicidade.

O Lego, que ao final dos encontros ficava espalhado pela sala, passou a ser guardado em saquinhos. Nino e Enzo pediram saquinhos para guardar seus robôs, para brincar da próxima vez. Também montaram o carro de Buzz e outros personagens da história. Os dois brincaram durante todo o semestre. “Buzz e seu amigo” passaram por diversas situações juntos. Eles conquistaram o mundo, morreram algumas vezes, lutaram contra inimigos e viveram muitas aventuras.

Nino e Enzo tornaram-se amigos inseparáveis. Soubemos por intermédio do abrigo que eles brincavam juntos e passaram também a ficar juntos na escola. Mais ainda, o abrigo nos dizia que eles trocavam de lugares: Enzo, que era um menino muito quieto e tímido, na convivência com Nino experimentava o mundo como um tagarela e arteiro; Nino, ao contrário, em companhia de Enzo era obediente e calmo. Esse laço parece ter possibilitado aos dois experimentarem outras posições e circularem de outras formas pelos espaços, diferentes daqueles a que estavam habituados.

A dificuldade de dar sentido aos momentos de férias ou à ausência de um dos integrantes do grupo era ainda bastante visível em Nino, mas algo se havia desdobrado. Quando esse estagiário, de quem Nino gostava muito e com quem brincava dias e dias com os robôs, faltou ao grupo, mesmo tendo avisado na semana anterior, Nino ficou muito angustiado. Assim que chegou ao grupo, Nino perguntou onde estava o estagiário Renê; lembramos que ele tinha avisado que naquele dia não viria, e Nino começou a agitar-se. Novamente chamava nossa atenção pela via de sua peculiar maneira de se organizar frente a acontecimentos não desejados. Disse que Renê não voltaria mais, chutou cadeiras e subiu na janela.

Pesquisadora: – Sabe, Deca, eu acho que o Nino está gostando muito de brincar com Renê e sente falta dele hoje, mas ao invés de dizer isso ele precisa mostrar de uma forma meio atrapalhada.

Deca: – É, ele parece estar com medo de perder Renê.

Pesquisadora: – Mas será que só porque Renê não veio hoje e até nos avisou, isso significa que ele nunca mais virá? Será que todas as vezes que alguém some nunca mais volta?

Nino: – É, ele morreu!

Pesquisadora: – Morreu? Quem morreu?

Nino: – O Buzz Lightyear morreu...

Nino desce da janela, pega o robô de dentro do saquinho e diz:

– Se atirou da ponte – atira o robô de cima da mesa como se fosse um precipício – e... morreu.

Enzo, que observava nossa conversa com Nino enquanto brincava com seu robô, fez o carro dele voar e resgatou Buzz. Nino engatou na brincadeira e os dois começaram novamente as cenas heroicas de Buzz e seu amigo.

Nino: – Ao infinito, e além! – voando pela sala com seu Buzz Lightyear.

No filme *Toy Story*, Buzz Lightyear é um boneco que acredita ser um astronauta e patrulheiro do Comando Estelar, com a missão garantir que a galáxia fique livre do mal. Seu famoso grito é: “Ao infinito, e além!”. Buzz não sabe que é um brinquedo e vive apenas de sua imaginação. Em certo momento do filme, Buzz assiste a um comercial na televisão e descobre que é um brinquedo. Triste, perde a vontade de viver, não vê mais sentido em nada. É justamente nesse momento que as coisas giram. Quando é despido de uma certeza absoluta de si, da onipotência imaginária, ele pôde experimentar a vida de brinquedo, que lhe dera um lugar onde aconteceram trocas e interações com os outros brinquedos. Do lugar de patrulheiro do Comando Estelar esquecido no planeta Terra, ele falava apenas consigo mesmo, acreditava poder voar, mas de fato apenas saltava entre os móveis do quarto de Andy (seu dono). Do lugar de brinquedo, assim como tantos outros, pôde viver relações com os outros brinquedos semelhantes, podia salvar-se e também a Woody (o boneco caubói de Andy) do vizinho maldoso que os capturara; apesar de não poder mais ir “ao infinito”, pôde de fato ir “além”. Parecia uma boa metáfora sobre a castração.

Nino e Enzo puderam sair de lugares discursivos cristalizados de meninos agressivos e meninos sem palavras para lugares no mundo das crianças, do lúdico. Lá é permitido brincar, e na brincadeira pode-se dizer quase qualquer coisa, pode-se falar de morte, dos medos, encenar o que intriga, pular do precipício, voar. A vivência de separação de maneira diferente da habitual parece ter ajudado os meninos a fazer certas reordenações, como demonstraremos a seguir.

Depois de um ano de grupo e uma grande amizade entre Nino e Enzo, recebemos a notícia de que Enzo seria adotado por uma família italiana e partiria para a Europa em um mês. Mais ou menos na mesma época, Renê sofreu um acidente (caiu de sua moto) e precisaria ficar afastado do grupo por alguns meses. Pensamos que Nino ficaria novamente em sua organização mortífera. Ficamos preparadas para suportar a possível explosão que isso poderia causar em Nino. Fomos surpreendidas pela maneira com que ele lidou com essas difíceis separações.

No dia em que Enzo trouxe um álbum com fotos da nova família para nos mostrar, Nino esperou que vissemos as fotos e fizéssemos perguntas, e em seguida sugeriu que fôssemos

empinar pipa. Além desse episódio, observamos que em outros momentos, quando estava em jogo o final de um semestre ou a saída de um membro do grupo, as pipas eram lembradas.²¹

E assim fizemos por dias e dias, os meninos chegavam e logo perguntavam onde estavam as pipas, que pegávamos no armário e levávamos ao parque. Entre um vento e outro, uma subida ou descida das pipas, falava-se sobre a saída de Enzo. Como no poema “Debussy”, de Manuel Bandeira:

“Para cá, para lá...

Para cá, para lá...

Um novelozinho de linha...

Para cá, para lá...

Para cá, para lá...

Oscila no ar pela mão de uma criança...

(Vem e vai...)

Que delicadamente e quase a adormecer o balanço

– Psio... –

Para cá, para lá...

Para cá e...

– O novelozinho caiu”.

Isso nos fez pensar que a brincadeira de empinar pipas poderia ali estar ligada à elaboração da perda, numa certa conexão com o fort-da. As pipas, assim como um carretel, também podem sofrer uma ação ativa da criança, serem jogadas para longe e trazidas de volta. Quando S. Freud (1920) observou seu neto Ernest jogar sob a cama um carretel amarrado a uma corda e assim fazê-lo desaparecer, e depois fazê-lo reaparecer quando o puxava de volta, e mais tarde executar o mesmo jogo com a imagem de seu corpo no espelho, relacionou essa atividade a uma primeira construção psíquica dos bebês, a tentativa de elaboração da ausência da mãe. Dessa forma, a criança simboliza, entra no mundo das representações, onde é possível tornar presente o que não está e tornar ausente o presente.

Enquanto os meninos empinavam suas pipas, conversávamos sobre a adoção de Enzo. Nós nos despedíamos dele aos poucos, falávamos sobre a Itália, cantávamos músicas em italiano, escrevemos uma cartinha para Enzo levar consigo e ler quando sentisse saudades. Enfim, durante mais de um mês fizemos rituais de despedida. Também trazíamos sempre notícias sobre a recuperação de Renê. Nino e Enzo perguntavam muitas coisas sobre Renê e mostravam-se preocupados em saber de quem tinha sido a culpa, quem tinha sido responsável pelo acidente. Parecia a ocasião para ele reatualizar indagações que talvez também o assolassem em relação a seus pais: de quem é a culpa quando é necessário separar-se? Em alguns momentos, Nino ficava bravo e brigava com todos, especialmente nos momentos em que dizíamos que no caso do acidente de Renê não houve um culpado, foi um acidente, não foi possível evitar.

Renê nos mandava notícias de tempos em tempos e no final do ano chegou a notícia de que não voltaria para o grupo. Ele viria se despedir, mas estava de partida para outro estado, onde morava sua namorada. Após algumas semanas, Renê chegou ao grupo para despedir-se. Entra na sala com gesso e muletas, e os meninos ficam ao seu redor, derramando sobre ele uma enxurrada de perguntas. Renê respondia cada uma delas de forma cuidadosa. Era nítida a dificuldade também de Renê para interromper aquele estágio. Contou como tinha

²¹ O anexo B desta dissertação reproduz um desenho de Nino ligado a esses eventos.

sido o acidente, que ainda precisaria fazer uma cirurgia, e enquanto isso os meninos passeavam com suas muletas pela sala.

Depois que Enzo partiu, Nino passou um longo período triste. Sentia falta do amigo nas brincadeiras e muitas vezes chorava no colo de um adulto. Soubemos também que no dia em que a assistente social do abrigo chamou Enzo para contar-lhe que seria adotado, a primeira pergunta que ele fez foi: – O Nino já sabe?

Estava claro que o laço entre esses dois meninos, assim como aquele com o estagiário, tinha deixado neles uma marca importante; mesmo estando separados, não seria mais possível esquecer aquela experiência.

Ainda hoje, em alguns momentos Nino lembra-se de algo que viveu com Renê e Enzo e faz referência a isso no grupo. Hoje existem pessoas que não os conheceram, e quando Nino refere-se a eles, alguém pergunta de quem Nino está falando, e ele conta: “*O Renê era quem fazia o Buzz Lightyear para mim e para o Enzo, mas ele caiu de moto e depois foi morar na Bahia e meu amigo Enzo está na Itália. Tenho saudade deles*”.

O laço com Enzo, a transferência com Renê, o campo discursivo oferecido pelo Grupo Mix podem ter permitido que Nino e Enzo construíssem novos sentidos dentro de si, ressignificações. É como se antes Nino achasse que as pessoas vão embora e morrem, nunca mais voltam, que querem ir e não se importam – e agora ele vivia algo diferente. Enzo, assim como Nino, também sofreu com aquela separação; estava partindo por uma determinação judicial, não tinha escolha. Mesmo feliz por ter sido adotado, sentia muito a separação do amigo. Renê também tinha dado a Nino mostras claras do quanto o acidente abalara a sua vida e de que sentiriam falta do grupo, de Nino e de Enzo. Isso parece ter colocado a questão da separação em outro lugar para Nino, diferente daquele de abandono.

Outra diferença importante, em nosso entendimento, foi termos feito rituais de despedida. Muitos autores tratam da importância dos rituais. Lévi-Strauss (1985) fala do fato dos *ritos e rituais* serem marcas de passagem, práticas culturais humanas com variações de forma e conteúdo de acordo com cada povo e cada cultura. Eles marcam limites para diferenças de um antes e de um depois. Assim, nas palavras de M. Minnicelli (2001):

uma das funções dos ritos é a de “deixar marca”.... É a marca que estabelece a diferença entre os que pertencem ou não a um determinado grupo ou campo (Bourdieu, 1999); entre o antes e o depois da passagem pelo ritual, em e pelo qual um grupo ou uma comunidade culturalmente organizada oficia como sustentação.

O ritual funerário, por exemplo, analisado por Lacan (1957-1958) em *Hamlet*, de Shakespeare, inscreve a morte como ausência de um outro significativo. Fazer o luto pela perda, ou seja, deixar que o rito faça frente ao buraco deixado pela morte, possibilita que se

abra uma fenda, introduz uma falta simbólica e não uma vivência no real, *satisfaz a memória do morto* ao outorgar-lhe um lugar.

Montamos um álbum com nossos nomes e frases para Enzo levar consigo, fizemos uma festinha de despedida, um cartão. Lemos inúmeras vezes o álbum que a família de Enzo enviara com as fotos e as descrições de sua nova casa. Permitimos que os meninos falassem e vivessem abertamente aquela separação. Depois que Enzo partiu, continuamos a falar dele quando alguma coisa nos remetia a ele. Algumas vezes Nino chorava e dizia que o grupo não era o mesmo sem Enzo. Até hoje, de vez em quando um de nós lembra-se dele com saudades. Não apenas quando Enzo foi embora, mas em todas as situações de saída de um membro do grupo, procedemos assim. Fazemos despedidas, cartões, festas; sentimos e não nos furtamos a deixar claro que as coisas de fato mudam quando alguém vai embora.

5.15. Próximo!

Recentemente, o motorista do abrigo não veio buscar as crianças no horário marcado; ele atrasou cerca de três horas. A pesquisadora e dois estagiários de graduação propuseram que todos esperassem nas salas onde ficam as fantasias e os brinquedos. Nino, Bela, Lisa e Tomás vestiram fantasias, e uma das estagiárias vestiu-se de Minnie Mouse. Encenaram uma peça de teatro em que dois homens maus (Nino e Tomás, vestidos exatamente da mesma maneira) “picotavam” a menina (a estagiária) que andava pelo bosque. Depois de cortarem em pedaços a pobre menina, e ao ver que ela agonizava, caída no chão, os dois homens maus desapareceram e surgiram dois salva-vidas (Nino e Tomás, com outras roupas) que reuniram os pedaços da menina, costuraram cada parte de seu corpo de volta e viveram felizes para sempre.

A encenação proposta pelas crianças parece reveladora de uma tentativa de ilustrar os sentimentos que as assolam nesses momentos em que ficam “esquecidas”. Talvez o que melhor nomeie esse estado de esquecimento pelo outro seja o despedaçamento, como se assim ficassem cortadas em partes, como fizeram com a estagiária. Quando percebem a dor que isso causa (ao ouvirem os gemidos agonizantes da estagiária), sentem a necessidade de reconstruir aquele corpo. Como se através dessa encenação vivessem um ciclo completo de desamparo e ressignificação.

*Assim que terminaram o teatro, propuseram outras brincadeiras, até que Nino entrou em uma das salas e disse: – Sou o psicólogo! Vou ajudar as crianças que estão um pouco nervosas. Pode entrar – chamando um estagiário.
– Doutor, estou precisando de ajuda, estou um pouco nervoso – diz o estagiário, utilizando as palavras propostas por Nino.*

– Então vou arrumar um emprego para você, pronto, estou precisando de um funcionário e você vai trabalhar. Problema resolvido. – Despede-se do estagiário, abre a porta e chama: – Próximo!

Eis aqui o que Charlot (2000) chama de mudança na relação com o saber (em francês, *rapport au savoir*). Ao colocar-se como psicólogo, Nino se apropriava da relação de um saber (da psicologia) com algo da cultura, e isso nos permite dizer que ele modificou sua relação com o saber, ou seja, sua relação consigo mesmo, com o mundo e com os outros. Saiu da posição da “minorância”, da menor ignorância (M. S. Minnicelli, 1999), modificou sua relação com os saberes sobre si e sobre o mundo. Nino agora “sabe”, por exemplo, o que os psicólogos fazem, e o ensaia a seu modo numa brincadeira. Circula pelos espaços discursivos de maneira potente e inventiva, ocupa um lugar de vida. É possível pensarmos que consequentemente, com a modificação da relação com o saber em Nino, sua relação de saber também foi alterada e agora ele podia ocupar o lugar de quem podia transmitir o que tinha sido apropriado por ele sobre aquele grupo. De acordo com Charlot (2000, p. 85): “Apropriar-se do mundo é aprender mecânica de automóveis ou história da arte, aprender a brigar ou a montar a cavalo, a vagar pelas ruas com os colegas ou a trocar ideias com os amigos”. Ou seja, para Charlot a relação com o saber é sempre uma relação social que inclui as relações de saber (aquelas atravessadas pelos conhecimentos das várias áreas, engenharia, medicina, psicologia etc.). As relações de saber não são dissociadas das posições sociais e discursivas.

Quando Nino coloca-se como psicólogo, ele dá mostras de que pode sentir-se incluído no mundo fálico, como alguém pertencente ao que é considerado normativo na sociedade, numa relação de saber com uma área do conhecimento reconhecida. Assim, a história de abandono não parece tê-lo fadado à impossibilidade de construir uma nova história.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos acompanhar os movimentos das crianças em um dispositivo de trabalho que chamamos de Grupo Mix, que oferece um campo de linguagem heterogêneo, construído sob transferência, tínhamos como objetivo permitir que as crianças vivenciassem, mesmo que temporariamente, incursões por lugares discursivos inéditos para elas.

Nossa hipótese indicava que o convívio entre crianças com diferentes constituições subjetivas e afetadas por diferentes discursividades, coordenado por adultos dispostos a permitir tais vivências, poderia ser mobilizador e provocar efeitos nas crianças. Escolhemos como aporte teórico a psicanálise e os eixos de leitura propostos pela AP3. As bases norteadoras da AP3 funcionaram satisfatoriamente como norteadoras para apontar nossa compreensão sobre as constituições subjetivas e as posições discursivas das crianças. A AP3 fornece eixos que são instituintes de um psiquismo, constitutivos de um sujeito, e que foram operativos para a indicação das formações inconscientes e sua forma manifesta, que é a maneira como a criança se apresenta, a saber: o brincar como revelador da possibilidade de fabular, a relação com as regras como orientadora da posição frente à lei, a relação com o corpo e sua imagem corporal, e a fala como orientadora da posição na linguagem.

A AP3 mostrou ser um bom instrumento para o trabalho com os dados da clínica, especialmente aqueles referidos ao desenvolvimento. Compõe-se de perguntas aparentemente simples, que nos convidam a buscar profundamente as justificativas que embasam nossas respostas.

Quanto à nossa escolha pela psicanálise, vale apontar que ela não deixa de ser uma proposta de laço. Uma proposta que de certa forma é “artificial”, no sentido de que há uma montagem com especificidades. Certamente, mesmo que “artificial”, não deixa de ser transformadora, uma oferta de laço com o outro diferente daquele habitual. O grupo, por sua vez, é um laço social por excelência, é um lugar para que aconteçam encontros de vínculos naturalmente construídos. Talvez pudéssemos dizer que esse laço “artificial”, a psicanálise, é operativo para a leitura do grupo, que pode ser um laço de fato. A lógica proposta pela teoria dos discursos, um jogo de atribuição e ocupação de lugares, serviu de base para algumas de nossas leituras, o que nos possibilitou notar nos encontros com a heterogeneidade o curso desses movimentos.

Em seguida, apresentamos aspectos sobre a montagem do dispositivo: sua fundação (quando as crianças da favela solicitaram frequentar o Lugar de Vida), a montagem seguinte (que fizemos minuciosamente pensada) e o que consideramos hoje como o estilo de sua montagem (encontros espontâneos, que podem ser vistos desde as apresentações das crianças até as cenas recortadas).

Descrevemos como se deu a construção do estilo da montagem do Grupo Mix, que tem como princípio básico que a criança escolha estar nele, porque visitou o grupo com seu analista, enlaçou-se com alguma criança ou adulto, interessou-se por uma atividade ou simplesmente sentou-se no banco próximo ao espaço do Mix. A experiência do trabalho orientado pela ideia desse enlaçamento Mix mostrou-nos que para ocorrerem encontros entre diferentes crianças eles não poderiam acontecer de forma pré-concebida. Não bastava apenas reunir num mesmo espaço crianças diferentes; os encontros precisavam acontecer a partir de alguma demanda vinda delas, e não apenas dos adultos, ou seja, a partir de algum estabelecimento transferencial.

Algumas condições de que dispúnhamos foram fundamentais para que os encontros ocorressem. O quintal, localizado na passagem entre muitas salas da instituição, por exemplo, foi o palco principal para os encontros entre as crianças do Mix e as que estavam em atendimentos individuais. Outra condição fundamental diz respeito à postura dos profissionais envolvidos, que permitiam e facilitavam os encontros. Atravessados pela proposta de um tratamento que visa o estabelecimento do laço social, os profissionais colocavam-se como facilitadores desses encontros. A fim de que a proposta se realizasse, a abertura e a flexibilidade para lidar com as questões que se apresentavam foram fundamentais para acompanhar o movimento das crianças, que se altera a todo instante. Uma das características fundamentais de uma ideia Mix é ser dinâmica, de transformar-se e inovar de acordo com o que se apresenta e se constrói pelas crianças, pela realidade, pelos adultos, pela instituição. Desta forma, o grupo configurou-se aos poucos, adquirindo o formato que apresenta hoje, e certamente terá um formato diferente amanhã. Fazer Mix é propiciar combinações possíveis, legitimando a diversidade.

É preciso no entanto fazer uma consideração neste momento. Apesar de termos construído algumas bases norteadoras durante o trabalho com as crianças, trata-se apenas de alguns princípios, pois a contribuição da psicanálise para a educação ou para qualquer outra área do saber não pode ser uma questão metodológica. Não se trata do ensinamento de como se deve proceder em encontros de crianças diferentes, mas sim de fazer a leitura sobre aquele acontecimento, que pode servir de norteador para outros.

Acreditamos que seja num entorno facilitador do convívio entre os diferentes que se poderão constituir sujeitos menos fragmentados e menos estranhos às diferenças, e é nisso que investimos. Não se trata de liberar a loucura, nem de romantizar a pobreza, “mas retomá-las como eixo de uma produção criativa, porque nada pode ser criado sem um pouco de insanidade” (Volnovich, 1993, p. 35). Ou quem sabe dar a elas um lugar outro, que não o da exclusão.

A forma pela qual o Grupo Mix se constitui deixa questões em aberto. A ideia Mix só é possível quando sua montagem parte do desejo e da escolha das crianças? Seria essa uma das razões para o fracasso de algumas tentativas forçadas de inclusão? Mais ainda, em que medida a postura dos adultos e os princípios que norteiam suas intervenções possibilitam ou não o enlaçamento entre crianças radicalmente diferentes? É possível manter tanta flexibilidade no espaço escolar, por exemplo?

Apresentamos algumas instituições nas quais nos inspiramos para a montagem do dispositivo. Nos aproximamos de Antenne 110 no que se refere à prática entre vários; em muitos momentos nos despiamos de nossos saberes e deixávamos que as coisas seguissem de maneira a sermos surpreendidos, como aconteceu quando Bela provocou Fred, insistindo que queria saber o que ele fazia trancado na sala (seção 5.2), quando a mesma Bela tomou o dinossauro das mãos de Rico (seção 5.3) ou quando as meninas pegavam as pétalas que pareciam tão fundamentais para Marco (seção 5.5). Não se trata de ignorar o que está construído teoricamente, mas sim, ainda que com esse conhecimento em mente, não sermos engessados por ele. Nossos conhecimentos teóricos não estavam acima da clareza de estarmos lidando com o caso a caso.

Como uma instituição que recebe uma diversidade de questões atravessadas por constituições neuróticas, psicóticas e autísticas, em crianças que precisam lidar desde muito cedo com entraves e vicissitudes psíquicas e sociais, lidávamos por vezes com a passagem ao ato, o que fazia de nós um lugar em que se pode encontrar uma modalidade terapêutica para além das tradicionalmente disponíveis. Isso foi demonstrado em muitas cenas, quando adultos reagiram de maneira singular a cada situação e muitas vezes com a colaboração das crianças. Trata-se da modalidade de trabalho entre profissionais com a participação dos pacientes, como em Antenne 110, e não apenas do trabalho da dupla paciente-terapeuta.

Como no Courtil, procurávamos posicionar-nos de maneira a garantir uma certa incompletude, um lugar de mestre não todo, de barrado, como foi possível notar nos momentos em que nos dirigíamos à diretoria ou quando não conseguíamos dirimir alguma

questão apenas entre os integrantes do grupo. Apostávamos justamente nessa clínica, que sustenta a posição de uma instituição que não porta a palavra do Outro.

Partilhávamos ideias propostas em Bonneuil em relação ao espaço aberto e a ouvir o que as crianças tinham a dizer, como no caso da construção do grupo, que funcionou bem com as crianças da favela por ter sido uma construção a pedido delas, e como mais tarde percebemos que uma montagem moldada e minuciosamente calculada não tinha o efeito esperado, e tampouco fazia sentido. Os espaços de circulação das crianças também atendiam a esse estilo de portas abertas, possibilitando escolhas e liberdade para retirar-se.

Assim como o Quixote e os CAPSis, acolhíamos o sofrimento de crianças em risco social e com questões na relação com o Outro.

Nós nos diferenciávamos de todas as instituições mencionadas quando recebíamos e tomávamos em tratamento questões de diferentes naturezas num mesmo espaço e dávamos a essa heterogeneidade um estatuto de intervenção. Outro ponto que nos afasta dos pressupostos daquelas instituições é o princípio que rege a decisão por fazer ou não o atendimento individual da criança na instituição. Atendimento individual e entrada ou circulação no grupo passaram a fazer parte de uma estratégia clínica. Em nossa experiência, constatamos que a entrada no grupo de crianças autistas e psicóticas acompanhadas por seus analistas tinha efeitos interessantes. Os analistas funcionavam como agentes facilitadores para a experimentação dessa circulação ampliada que é um grupo. Não fizemos uma regra; algumas crianças tinham seu atendimento individual concomitantemente com o grupo, outras faziam suas análises fora da instituição, outras ainda estavam apenas no grupo. Focávamos as crianças com suas necessidades e não as enquadrávamos numa regra posta *a priori*. Novamente a clínica e o caso a caso sobrepujavam a teoria.

Recebíamos crianças em risco social, mas não fazíamos um acolhimento dessa questão pela via do assistencialismo. Nem ao menos no sentido operacional, pois os tratamentos são pagos, ainda que muitas vezes com valores simbólicos; e tampouco no sentido que diz respeito à compreensão da problemática. Em nosso entendimento, essas crianças vivenciavam como consequência de uma situação social a atribuição de um lugar de receptoras. Sabemos que é necessário prover a elas abrigo e condições básicas de sobrevivência, e certamente só podíamos oferecer um trabalho diferente daquele feito pelos abrigos ou pelo Quixote por sabermos que essas condições básicas estavam satisfatoriamente supridas. No Lugar de Vida, onde crianças com entraves no curso da constituição subjetiva estão no lugar daquelas que se beneficiam de ofertas, as crianças neuróticas são colocadas no lugar daquelas que podem oferecer algo. Não são raras as vezes em que, ao discutirmos os acontecimentos do grupo nas

reuniões clínicas, escapa a um psicanalista que a miséria neurótica pode não ser menos sofrida. E alguém precisa lembrar que não é porque as questões que se apresentam às crianças do abrigo são atravessadas pelo Simbólico que elas seriam mais fáceis. Certamente era apenas um convite para ocupar um lugar oposto ao de receptoras e nada garantiria que ele seria aceito.

O lugar ocupado pelos adultos do Grupo Mix pode ter sido mais um dos elementos fundamentais do trabalho. E qual é esse lugar? O estilo da montagem do grupo, em que muitos dos adultos mantêm-se nele por alguns anos, permite que se faça a sustentação transferencial de um processo, tanto para as crianças psicóticas como para as neuróticas. As crianças do abrigo – cujo dia a dia é permeado por uma falta de singularidade, por uma escassez de disponibilidade de adultos com quem possam fazer duplas e por uma privação de obter um olhar singular dirigido a elas – encontram no Grupo Mix ocasião para esses encontros e relações transferenciais com adultos que, na maior parte das vezes, mantêm-se vinculados ao grupo por um longo período e frequentam os encontros duas vezes por semana, além de acompanharem as crianças no que se refere às questões vividas na escola e no abrigo. Talvez esse seja um dos alicerces que permitem que as mudanças ocorram a seu tempo. A disponibilidade de um grande número de adultos ocupados em acompanhar as sutilezas dos movimentos das crianças parece ter sido fundamental. Isso fica nítido, por exemplo, quando Nino sobe na mesa num movimento transgressor e solicitamos que ele desça, e ele passa a fazer movimentos de artes marciais (seção 5.11). Alguém pergunta o que era aquilo e Nino nos conta que ele era um ninja. Se estivéssemos fechados e imbuídos apenas em convencê-lo a descer da mesa, talvez ficássemos cegos a esse movimento sutil de seu corpo, uma pequena transformação na aparência que trazia em si uma mudança essencial, a transformação de uma transgressão numa brincadeira. Mas para que cenas como essa tivessem oportunidade de surgir era fundamental que os adultos se mantivessem interessados em construir novos sentidos e novas alternativas de significações junto com as crianças.

Inicialmente, pensávamos que a heterogeneidade discursiva seria dada apenas pela diversidade das constituições subjetivas no grupo; mas notamos que além disso houve também a heterogeneidade discursiva proposta pelos adultos, pelos diversos dispositivos do Lugar de Vida, pela diversidade das questões trazidas pelas crianças e pela diversidade discursiva do Lugar de Vida em relação aos pais e ao abrigo.

Foram registrados alguns estilos diferentes dos movimentos no grupo. Um deles, que pode ser encontrado das seções 5.1 até 5.7, é o cruzamento entre crianças com constituições subjetivas diferentes.

Naquelas cenas, vemos as crianças neuróticas se dirigirem a crianças autistas e psicóticas e interagirem com elas de maneira a não ocuparem um lugar invasivo, assim como ocasionarem – para crianças cuja experiência com o outro costuma ser da ordem do horror – que suas experiências aconteçam de maneira suave e possível. Crianças cuja experiência nas relações sociais é marcada pela ocupação de um lugar de carentes e pouco potentes experimentam, na relação com as crianças autistas e psicóticas, outras posições discursivas.

Dito de outra forma, aquelas que atravessaram os desafios da constituição psíquica para culminar em uma constituição neurótica apresentam às crianças psicóticas e autistas, através de suas ações e brincadeiras, uma maneira de viver a falta, sem que isso seja demasiadamente disruptivo. De acordo com B. Charlot (arguição no concurso para professora titular de M. C. M. Kupfer, 28 de março, 2008), aquelas crianças “propõem aos autistas e psicóticos uma maneira de viver a falta sem se desligar da relação com o outro” e ao fazerem isso beneficiam-se por estarem em condições de produzir saber. No Grupo Mix, as crianças neuróticas, ao lidarem com a falta sem se desvincular da relação com o outro, podem beneficiar as crianças psicóticas e ao mesmo tempo serem beneficiadas por essa possibilidade de produzir saber que experimentam. Em suas demonstrações de como lidar com as angústias e com o que não têm, elas experimentam uma posição diferente daquela de receptoras. Podem dizer: “eu tenho algo a dar!”.

Para as crianças psicóticas e autistas, o desafio e a direção de nossas propostas eram no sentido da construção da possibilidade de ficar no grupo, de experimentarem o Outro menos invasivo, e assim fazerem algum enlaçamento. O que significa dizer que em certa medida primávamos por propor menos a relação dual adulto-criança e mais a relação criança-criança. Mais ainda, quando a criança psicótica se relaciona com um adulto, ela tende a repetir a colagem, com o âmbito projetor de imagem, com o Outro; porém, quando a relação se dá com outra criança, ela não a vê como “mãe”. Talvez pelo fato de tratar-se de outra criança a inscrição penda para a imagem projetada, para o espelho, e isso tem um efeito estabilizador. A criança neurótica pode habitar uma imagem cuja experiência não seja de invasão para a criança psicótica e a autista. Vale ressaltar que não se trata de uma “eliminação” da posição psicótica e autista, e sim algo da ordem da estabilização do temor do Outro invasor. É como se a criança psicótica visse a criança neurótica numa relação com o Outro que não é invasiva; decerto ela não terá a mesma relação, mas poderá ver que há uma relação diferente com o Outro. Esses primeiros efeitos dos encontros entre as crianças suscitam uma questão: o que uma criança é capaz de fazer por outra?

Um ponto importante a ser esclarecido é que não se trata, nesta proposta, de colocar as crianças neuróticas como “pequenos terapeutas” das crianças autistas e psicóticas. Pelo contrário, há que cuidar para que interpretações nesse sentido não aconteçam e, mais importante ainda, para que nenhuma criança ocupe esse papel no grupo. A nossa hipótese é de que o encontro entre essas crianças pode produzir algo que beneficie, de alguma forma, a todas elas, cada uma portando suas questões.

Um segundo estilo de cruzamentos pode ser observado nas cenas descritas nas seções 5.8 e 5.9, em que a heterogeneidade discursiva vai para além das paredes do grupo, estende-se por outros grupos e dispositivos da instituição. Nesse caso, trata-se de um movimento que nomearemos de *grupo como propiciador da experiência da castração*. Ao nos colocarmos juntos com as crianças, todos submetidos às regras de uma instituição, revelávamos nossa castração, ainda que talvez, muitas vezes, em oposição ao discurso proferido no abrigo, que não raro pretende atender a todas as necessidades da criança, e também ao discurso de pais de crianças autistas e psicóticas, que muitas vezes tomam um estilo compensatório que não permite que as falhas apareçam.

Tanto o Lugar de Vida quanto os abrigos e os pais faziam o que acreditavam ser pertinente para aquela criança, mas não raras eram as vezes em que as respostas para uma mesma pergunta eram completamente opostas. Desta forma, abria-se um lugar para a dúvida, ninguém portava mais o estatuto da verdade. A exemplo disso, temos uma questão em torno da medicalização. As corridas de um lado para o outro, a falta de possibilidade de escutar os adultos e as agitações frequentes suscitavam, na equipe do abrigo e também entre os pais das crianças autistas e psicóticas, o desejo pela busca de alternativas medicamentosas para fazer uma continência. Atravessados pelos efeitos do discurso de medicalização que assola nosso tempo, cujas “análises focam a presença atual de diagnósticos psiquiátricos que estabelecem bases biológicas para os sofrimentos psíquicos, aproximando os fenômenos mentais das doenças orgânicas” (Guarido, 2007, p. 153), alguns profissionais acreditavam que a medicação poderia auxiliar as crianças a ficarem menos agitadas. Nós, por outro lado, tínhamos outra compreensão acerca dessa problemática. De forma alguma nos colocamos contra as medicações, apenas não compartilhamos a noção de que seja possível tratar de certas ordens das questões psíquicas através dos medicamentos. Ao contrário, eles podem até mesmo camuflar e abafar o que justamente é fundamental para o trabalho de elaboração dessas questões, como pode ser observado no caso de Nino. Sua agitação era um sintoma importante para que se fizesse a leitura do que se passava com ele; daí a importância de ela não ser suprimida.

Demonstramos (nas seções 5.11 a 5.14) as respostas de Nino às nossas intervenções. Não queríamos que Nino se acalmasse a qualquer custo; propúnhamos que ele pudesse elaborar, transformar e ressignificar o que não permitia que ele pudesse deixar de agitar-se. Apesar das diferenças no entendimento da questão, o abrigo foi um parceiro o tempo todo e aceitou nossa proposta de não medicar Nino. Seria falso dizer que foi fácil, pois em muitos momentos esse assunto retornava. Então precisávamos recuperar juntos as pequenas mudanças ocorridas para sustentar nosso pedido, que todos aguentassem esperar que as elaborações pudessem ser feitas sem a interferência de um medicamento; ao fim e ao cabo, parece que conseguimos. Hoje Nino tem 10 anos e vive suas histórias instrumentalizado por seu psiquismo sem interferências medicamentosas. Isso ocorre também com outras crianças cuja problemática é atravessada pelas questões da constituição subjetiva.

Ao propormos a dicotomia sobre o entendimento das questões – de ser a transgressão como violência diferente da transgressão como brincadeira, de ser a violência diferente da agressividade, entre outras – abria-se um hiato, instaurava-se a marca da falta. Instalava-se uma marca discursiva não toda, um ponto de diferença, uma heterogeneidade discursiva. Falas e posições que ocupam lugares diferentes, e portanto escancaram a impossibilidade de uma verdade única sobre o sujeito. Algo parecido com o que a psicanálise postulou como uma das operações fundamentais para o surgimento de um sujeito, a partir de um jogo de *falas plenas e falas vazias, da alternância*. Em outras palavras, é o reconhecimento do valor legítimo de uma lacuna no discurso, um espaço silencioso, o que possibilita a inscrição da singularidade. É onde o discurso emudece, onde ao Outro faltam palavras, onde as imagens esvanecem que pode o sujeito criar sua fala própria, uma palavra singular (Poli, 2008).

Na cena descrita na seção 5.10, entre Emy, Claus e Kendi, temos a heterogeneidade posta através da interação entre três crianças neuróticas, porém com cada uma em um lugar no discurso social. Esse cruzamento entre crianças neuróticas deu-se também nas cenas entre Nino e Enzo. Emy circulava sempre como a irmã compreensiva de Nati, capaz de suportar os mais diversos estilos de bizarrices. Frente a Claus, autorizada pelos adultos do grupo, ela pôde colocar-se como aquela que se irrita com comportamentos descabidos. Assim também Enzo e Nino, que no abrigo não se conheciam, encontraram no Lugar de Vida a ocasião para a construção de um estreito laço.

Teria sido o estilo de nossas intervenções, que os colocavam no lugar de uma infância que possibilita experimentação, o que permitiu essas vivências inéditas para eles?

Nino e Enzo, assim como outras crianças moradoras de abrigos, são vistos muitas vezes como desfavorecidos, necessitados de algo, de compensações. Emy, assim como muitos

irmãos e irmãs de crianças autistas e psicóticas, ficam muitas vezes impedidas de apresentar livremente certas potencialidades, em decorrência talvez de uma discursividade que as convoca a ocupar um lugar de excessivamente compreensivas. O Grupo Mix ocorre pautado justamente no inverso. Essas crianças, no Lugar de Vida, são portadoras de um certo tipo de saber, são crianças neuróticas em uma instituição onde a psicose circula como o lugar em relação ao qual a constituição subjetiva não vai bem. Nino, Enzo, Lisa, Bela, Emy, Claus e Kendi são crianças orientadas pelas operações simbólicas, e no Lugar de Vida, no Grupo Mix, muitas crianças circulam pouco ou nada pelo Simbólico, ficam presas ao Real, e isso dá a elas um lugar diferente do carente, desfavorecido, impotente. Talvez isso dê às crianças do abrigo e àquelas cuja questão está atravessada pelo lugar discursivo de resto um lugar diferente no mundo fálico. Assim como aquelas crianças cuja experiência da circulação é marcada pela impossibilidade de colocar-se como competitivas e potentes sem que isso tenha um custo alto demais, como é o caso de Emy e Kendi, no Grupo Mix elas podem experimentar esse lugar sem ameaças de consequências nefastas.

Aparentemente, as crianças são muitas vezes fadadas a ocuparem lugares fixos no discurso do abrigo, lugares que se instalam quando elas chegam, pelas histórias que carregam: o filho da drogada, o irmão do psicótico, a filha de uma ex-abrigada, o morador de rua, a boazinha abandonada. Assim também em relação à discursividade familiar e social, a irmã atenciosa, a mais inteligente, a mais agitada, o *nerd*, a boazinha. Escolhemos trilhar caminhos inéditos para a compreensão das características de cada criança, optamos por manter o entendimento das questões de cada um deles de maneira singular, sem tomarmos de imediato a discursividade com a qual chegavam a nós, e muitas vezes oferecíamos um lugar oposto para fazer frente a tal discursividade, abrindo assim uma dupla determinação. Por exemplo, nos casos de Bela, que no abrigo era boazinha e no Mix pôde ser bagunceira; Nino, que no abrigo era agressivo com as crianças e no grupo era o líder delas; Emy, que era considerada sempre apta a suportar as diferenças e no grupo aparecia como intolerante; Kendi, que sofria certos efeitos por sua organização obsessiva e no grupo podia experimentar nessa mesma organização efeitos radicalmente diferentes. Se ao chegar a nós eles estavam banhados por uma determinação discursiva única, agora poderiam conhecer uma segunda alternativa, a proposta discursiva oferecida pelo Grupo Mix. Não se trata de substituir uma pela outra, e sim de abrir o espaço para a dúvida. Nada garantia que eles se interessariam pelo que oferecíamos; o que fariam com nossa proposta só saberíamos *a posteriori*, e portanto nunca deixamos de oferecer a possibilidade de expandir a determinação dura, rígida e única para no mínimo uma dupla determinação e de investir nessa possibilidade.

Uma das crianças, Nino, esteve no grupo por um tempo maior, e isso permitiu o acompanhamento de um processo e de ocorrências um pouco mais longitudinais. Isso pode ser visto nas últimas cenas, descritas nas seções 5.11 a 5.15.

Nino chegou ao Lugar de Vida já com 7 anos, e trazia marcas de construções iniciais que puderam dar a ele condições para uma circulação instrumentalizada pela possibilidade de laço com o outro e pelo uso da fala como recurso mediador entre o desejo e a Lei, ou seja, ele tinha uma constituição subjetiva neurótica. Trazia também nele as consequências dos campos discursivos em que estava inserido. Por exemplo, aquilo que seus pais tinham-lhe oferecido como vivência da infância: as casas invadidas onde moraram, as brigas entre eles para dirimirem a questão dos filhos, as drogas, as noites nas ruas. Tudo isso era traduzido a Nino pelo abrigo como “você era um menino de rua”. O significado dessa nomeação incidia em Nino como um mandado para ocupar um lugar transgressor, desafiador. Como se essa (in)compreensão do que vivera o colocasse num lugar que não permitia que ele construísse uma versão sobre sua história, e sim que a incorporasse.

Concomitantemente, a instituição abrigo guarda em sua base a marca de um lugar para o qual fazer doações, de oferecer aos que não têm, um lugar que acolhe aqueles que não podem ter naquele momento o mínimo do que é necessário para sobreviver. Esse campo discursivo, de menino morador de rua e depois abrigado, convidava Nino a identificar-se com um lugar marginal, um lugar de resto, de impotência. A oferta de um campo de linguagem rodeado de diferentes significados para as experiências na infância, que desloca o entendimento desse lugar das impotências e dá a elas outro sentido, parece ter sido a chave para causarmos um estranhamento em Nino sobre aquilo que parecia já tão enraizado e consistente. Propiciamos que ele se enganchasse em novas figuras de identificação, que por fim podem ter deixado em Nino novas marcas identitárias e que o levado a ocupar novas posições discursivas.

Quando atribuíamos às transgressões de Nino o sentido de “molecagens”, propúnhamos ao mesmo tempo que ele ocupasse um lugar no universo infantil diferente daquele até então ocupado. Transgredir por molecagem é transgredir inserido no universo infantil por excelência, onde ocorrem experimentações do mundo das maneiras mais variadas, pois se trata dos momentos em que se constroem limites, e portanto cabe aos adultos indicar até onde é permitido ir. Isso é diferente da transgressão entendida como marginalidade, como efeito de uma história hostil. Por sua vez, Nino, ao aceitar nosso convite e responder de maneira menos agressiva e mais atravessada por brincadeiras, transitava por lugares

discursivos novos, dava mostras de ter havido mudança em sua relação consigo mesmo, com os objetos e com os outros, e portanto em sua relação com o saber.

Ao nos colocarmos juntamente com ele sob a ordenação da Lei, propúnhamos que ele experimentasse a semelhança, desmontávamos a ideia de que para ele as coisas eram sempre muito diferentes e desvantajosas. Nós também, assim como ele, estávamos submetidos aos limites e à não possibilidade de tudo fazer, tudo saber, tudo poder. Talvez isso tenha permitido que Nino pudesse encontrar em Renê e Enzo parcerias e figuras de identificação novas, de suplência?

Convidado a retirar-se da discursividade unilateral, da determinação una em que ele parecia sentir-se aprisionado e da qual procurava, com suas corridas de um lado para outro, encontrar a saída, Nino agora era partícipe de um mundo de diversidades discursivas, de no mínimo uma dupla determinação: o lugar de menino ex-morador de rua que precisa receber auxílio e abrigo, e o lugar de menino que passou por experiências que tiveram consequências das quais ele agora tenta dar conta. Em outras palavras, um competente produtor de sintomas ou um transformador dos sintomas que vive. Desses lugares discursivos, não se tratava mais de correr para encontrar a saída e sim de transitar pela diversidade, conhecer os meandros, as vicissitudes e as vertentes por vezes conflitivas dessas marcas discursivas. Lerner (2006, p. 25) adverte que “assumir um lugar no discurso é uma forma de reivindicar o exercício do poder de participar do que se considera verdadeiro e legítimo em uma dada realidade institucional”. Nino certamente precisou defrontar-se com as vicissitudes das respostas desta ou daquela instituição, que o colocavam em lugares diferentes.

Podemos dizer que o deslocamento das posições discursivas ocupadas por algumas crianças, como no caso de Nino, Bela e Fred, por exemplo, possibilitou o desmonte de certas aderências a posições discursivas prévias, abrindo-se um espaço para mudanças subjetivas?

De maneira geral, o Grupo Mix parece ter servido de ocasião para que algumas crianças vivessem novas experiências. Não se trata aqui daquilo que se vive de maneira mais ou menos banal, de eventos que se apresentam cotidianamente, tampouco daquele acontecimento de caráter excepcional. Falamos de experiência não como algo da qualidade ou da intensidade dos acontecimentos e sim como algo que se define e refere pela posição daquele que está a ela subordinado.

A experiência, que Agamben²² convida a nos aproximarmos por intermédio de Heidegger, é circunscrita ao campo da linguagem: “onde os nomes nos faltam, onde as palavras se partem

²² Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

em nossos lábios”. Campo inescapável do humano, cuja condição, escreve Agamben, está na *in-fância* (sem fala), tempo de uma “experiência muda”; tempo que na psicanálise situaríamos entre o “não-ainda” (da interdição auspiciosa) e o “só-depois” (da significação traumática) (Poli, 2008, p. 367).

Assim, oferecemos ao sujeito lugar e ocasião para nomear, ressignificar, elaborar e tematizar sua miséria o quanto isso lhe fosse possível. De maneira que isso permitisse a ele, de outras posições, responder a toda a desgraça cotidiana e intervir nela. Certamente acolhíamos e tratávamos aquilo que parecia insuportável, tanto em relação às crianças psicóticas e autistas quanto em relação às abrigadas, dando ao insustentável um estatuto de questão, e fazíamos isso em um grupo. O Mix não é uma proposta de grupo para aqueles que não suportam ou não se encaixam no tradicional *setting* da terapia (dual), é um espaço de circulação, um campo de linguagem com alcances diferentes daqueles que se obtêm na terapia individual.

Tomando emprestada a definição de mixagem do universo musical:

No processo de armazenamento de áudio, *mixagem* é a atividade pela qual uma multitude de fontes sonoras é combinada em um ou mais canais. As fontes podem ter sido gravadas ao vivo ou em estúdio e podem ser de diferentes instrumentos, vozes, seções de orquestra, locutores ou ruídos de plateia (Mixagem, 2009).

Não se trata de misturar ou anular nenhuma das fontes, e sim de fazer uma combinação para que todas possam fazer parte, de ocupar um espaço que de forma harmônica produz uma sonoridade.

Este foi um estudo exploratório e nosso objetivo está longe de esgotar-se aqui. Muitas perguntas permanecerão sem respostas por ora, apenas como pontos a levantar para as futuras investigações acerca do que nomeamos aqui como Grupo Mix.

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família* (D. Flaksman, trad.; 2ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (W. Dutra, trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de [http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf)
- Baio, V. (1997, outubro). La richesse d'une "pratique à plusieurs". *Les Feuilletts du Courtil* (14), 105-118.
- Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bettelheim, B. (1990). *A psicanálise dos contos de fadas* (A. Caetano, trad.; 8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bion, W. R. (1957/1988). *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago.
- Birman, J. (1994). *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (J. W. Geraldi, trad.). *Revista Brasileira de Educação* (19), 20-28.
- Boudard, B. (2000). Os quatro discursos no trabalho com os pais. In M. C. M. Kupfer (org.), *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento* (p. 63-73). Salvador: Ágalma.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cabral, C. (2003). *Pesquisa reordenamento de abrigos*. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://portaldovoluntario.org.br/documents/0000/0185/109726209838.pdf>
- Calligaris, C. (1993). À escuta do sintoma social (entrevista). *Anuário Brasileiro de Psicanálise* 1(1), 11-22. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (B. Magne, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Chemama, R. (org.). (1995). *Dicionário de psicanálise Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ciaccia, A. (2005, juin). A propos de la pratique à plusieurs. *Les Feuilletts du Courtil* (23), 11-17.

- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. (1989, 20 de novembro). Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://www.safernet.org.br/drupal/sites/default/files/infanciaeadolescencia.pdf>
- Costa, J. F. (1989). *Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus.
- Declaração de Salamanca. (1994, 10 de junho). Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Declaração Universal dos Direitos das Crianças. (1959, 20 de novembro). Recuperado em 17 de agosto, 2009, de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Dolto, F. (2005). *A causa das crianças*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005.
- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Dunker, C. I. L. (2007). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Elia, L. (2004). *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'état*. Paris: Gallimard.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>
- Ferenczi, S. (1932/1992). *Confusão de língua entre os adultos e a criança: a linguagem da ternura e da paixão* (Obras Completas, vol. 4). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1986). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1998). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (L. F. A. Sampaio, trad.). Campinas, SP: Loyola.
- Freud, A. (1986). Identificação com o agressor. In *O ego e os mecanismos de defesa* (A. Cabral, trad.; p. 93-103). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freud, S. (1905/1980). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 2). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1908/1980). *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 9). Rio de Janeiro: Imago.

- Freud, S. (1909/1980). *Análise de uma fobia de um menino de cinco anos* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 10). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913a/1980). *Sobre o início do tratamento: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 12). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913b/1980). *Totem e tabu e outros trabalhos* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 13). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914/1980). *Sobre o narcisismo: uma introdução* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 14). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1917/1980). *Luto e melancolia* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 14). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1919a/1980). *Uma neurose infantil* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 17). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1919b/1980). *“Uma criança é espancada”*: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 17). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1920/1980). *Além do princípio do prazer* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 18). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1921/1980). *Psicologia de grupo e a análise do ego* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 18). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1927/1980). *O futuro de uma ilusão* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 21). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1930/1980). *O mal-estar na civilização* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 21). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1932-1936/1980). *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 22). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1934-1938/1980). *Moisés e monoteísmo* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 23). Rio de Janeiro: Imago.
- Geoffroy, M. A. & Silva, K. C. B. (2004). A “instituição estourada” como “jogo do fort-da” de Jacques Lacan ao conceito de “instituição estourada” da escola experimental de Bonneuil-sur-Marne. *Estilos da Clínica* 9(17), 26-51.
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e Pesquisa* 33(1), 151-161.

- Herrou, C. & Korff-Sausse, S. (1999). *Intégration collective des jeunes enfants handicapés: semblables et différents*. Ramonville Saint-Agne, França: Erès.
- Instituto A Casa. (n.d.). São Paulo: Instituto A Casa. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://www.acasa.com.br>
- Jerusalinsky, A. N. (1999). Os quatro discursos e a interdisciplina. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre* (16), 7-13.
- Jerusalinsky, A. N. (2008). Considerações acerca da avaliação psicanalítica de crianças de três anos: AP3. In R. Lerner & M. C. M. Kupfer (orgs.), *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (p. 117-136). São Paulo: Escuta / FAPESP.
- Kupfer, M. C. M. (1996). A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose. *Estilos da Clínica* 1(1), 18-33.
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à psicologia escolar. In M. P. Souza & A. M. Machado (orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (p. 51-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kupfer, M. C. M. (1999). Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre* (16), 14-26.
- Kupfer, M. C. M. (2000). *Efeitos do tratamento psicanalítico institucional sobre a circulação social de crianças psicóticas*. Projeto integrado de pesquisa (n. 52.1061/95-4), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kupfer, M. C. M., Brant, J. A. C. & Pesaro, M. E. (2003). Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental* 6(2), 7-25.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D. B., Rocha, P. S. B., Sales, L. M. M. et al. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online* 6(1), 48-68.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Infante, D. P. & Bernardino, L. M. F. (2008). Roteiro para a avaliação psicanalítica de crianças de três anos: AP3. In R. Lerner & M. C. M. Kupfer (orgs.), *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (p. 137-147). São Paulo: Escuta / FAPESP.
- Kupfer, M. C. M. & Voltolini, R. (2005). Uso de indicadores clínicos em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 21(3), 359-364.
- Lacan, J. (1953/2005). O simbólico, o imaginário e o real. In *Nomes-do-Pai* (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1957-1958/1999). *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente* (J. A. Miller, estab. texto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

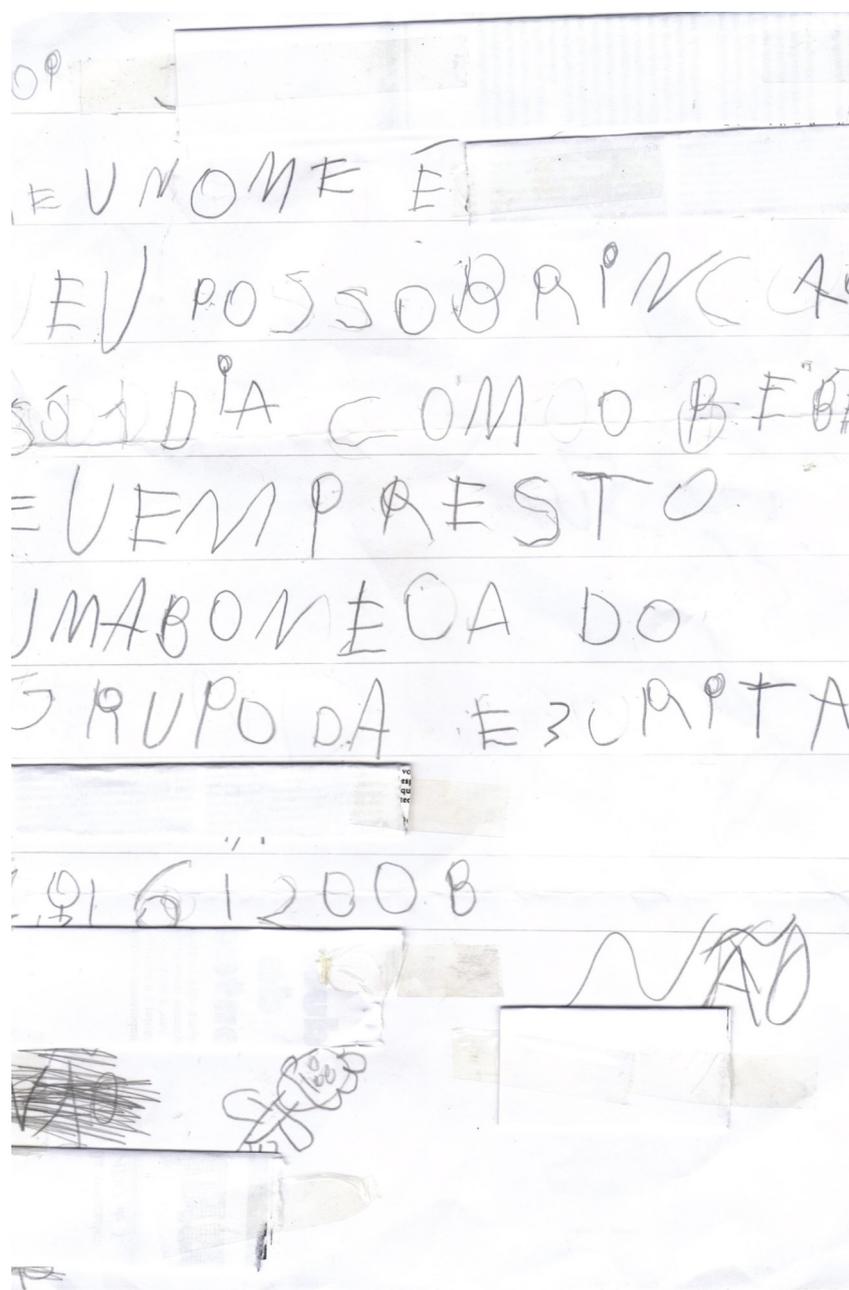
- Lacan, J. (1959-1960/1992). *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise* (J. A. Miller, estab. texto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1960-1961/1991). *O seminário, livro 8: a transferência* (J. A. Miller, estab. texto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1962-1963/1991). *O seminário, livro 10: a angústia* (J. A. Miller, estab. texto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1963-1964/1992). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (J. A. Miller, estab. texto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1967/2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. In *Outros escritos* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1969-1970/1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (J. A. Miller, estab. texto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1972/2003). O aturdido. In *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1975/1985). Conférence à Genève sur “le symptôme”. *Le Bloc-Notes de la Psychanalyse* (5), 5-23.
- Lacan, J. (1998). Função e campo da palavra e da linguagem. In *Escritos* (p. 238-324). Rio de Janeiro: Zahar.
- Laznik-Penot, M. C. (org.). (1994). *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (1996, 20 de dezembro). Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://www.rebidia.org.br/direduc.html>
- Lerner, R. (2006). Matriz discursiva da contratransferência: discussão ética acerca do acompanhamento terapêutico e de instituições de saúde mental. *Psychê* 10(18), 21-28.
- Lerner, R. (2007). Considerações acerca da constituição psicanalítica de uma instituição de atendimento, inserção social e educação. *Estilos da Clínica* 12(22), 68-79. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100005
- Lerner, R. & Kupfer, M. C. M. (orgs.). (2008). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta / FAPESP.
- Lévi-Strauss, C. (1964/2004). *O cru e o cozido* (Mitológicas, vol. 1). São Paulo: CosacNaify.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lugar de Vida*. (n.d.). São Paulo: Lugar de Vida. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://www.lugardevida.com.br>

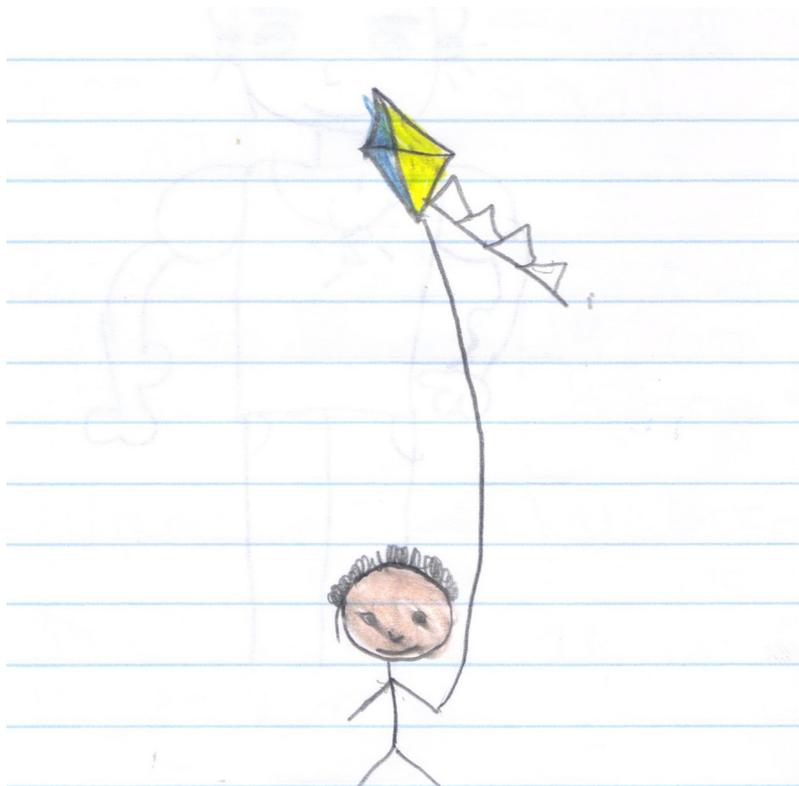
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mannoni, M. (1987). *A criança, sua doença e os outros*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Marin, I. S. K. (1998). Instituição e violência, violência nas instituições. In D. Lewiski (org.), *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marin, I. S. K. (1999a). Sujeito, desamparo e violência. *Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental* 2(3), 76-88.
- Marin, I. S. K. (1999b). *Febem, família e identidade: o lugar do Outro*. São Paulo: Escuta.
- Megale, F. C. S. (2003). *Discurso e laço social: debates entre análise do discurso e a psicanálise lacaniana*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Minnicelli, M. (2001). Direitos da criança, infância e psicanálise. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3. Recuperado em 23 de abril, 2009, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300024&lng=pt&nrm=abn
- Minnicelli, M. (2006). A(s) instituição(ões) da infância: mistificação e desmistificação. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 5. Recuperado em 31 de maio, 2009, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100043&lng=en&nrm=abn
- Minnicelli, M. S. (1999). A novela social sobre a infância desamparada. *Estilos da Clínica* 4(6), 54-63.
- Mixagem. (2009). In *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mixagem>
- Moscovici, S. (1985). *L'âge des foules*. Bruxelas: Complexe.
- Nogueira, L. C. (2004). A pesquisa em psicanálise. *Psicologia USP* 15(1-2), 83-106.
- Oliveira, L. G. M. (1999). *A escuta psicanalítica dos pais no tratamento da criança psicótica*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, M. A. (1993). *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola.
- Osório, L. C. (org.). (1986). *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pellegrino, H. (1987). Pacto edípico e pacto social. In L. A. Py (org.), *Grupo sobre grupo* (p. 195-205). Rio de Janeiro: Rocco.
- Poli, M. C. (2008). O psicanalista como crítico cultural: o campo da linguagem e a função do silêncio. *Mal-estar e Subjetividade* 8(2), 365-378.

- Porge, E. (1994). *Psicanálise e tempo: o tempo lógico de Lacan*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- Projeto Quixote*. (2006). São Paulo: Projeto Quixote. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de <http://www.projetoquixote.org.br>
- Quinet, A. (2006). *Psicose e laço social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rosa, M. D. (2004). Uma escuta psicanalítica das vidas secas. *Textura* (2), 42-47. São Paulo: Revista Textura.
- Saidon, O. (1983). *Práticas grupais*. Rio de Janeiro: Campus.
- Soler, C. (1999). Autismo e paranoia. In S. Alberti (org.), *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizo* (p. 219-232). Rio de Janeiro: Marca d'Água.
- Stardust*. (2009). In *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de [http://pt.wikipedia.org/wiki/Stardust_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Stardust_(filme))
- UNICAMP. (2007). *O projeto de mestrado em ciência política (IFCH-UNICAMP)*. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de http://www.ifch.unicamp.br/pos/cp/selecao/2010/modelo_cpolti.doc
- Vanderveken, Y. (1994, juin). Institution, nom-du-père et discours de l'analyste. *Les Feuilles du Courtil* (8/9), 151-158.
- Vilhena, J. & Maia, M. V. (2002). Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento antissocial e sua inscrição na cultura contemporânea. *Mal-Estar e Subjetividade* 2(2), 27-58.
- Volnovich, J. R. (1993). *A psicose na criança*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica* 9(16), 92-101.
- Voltolini, R. (2006). A educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. *Psicanálise, educação e transmissão*, 6. Recuperado em 17 de agosto, 2009, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100006&lng=pt&nrm=abn
- Wanderley, D. B., Wiese, E. B. P. & Brant, J. A. C. (2008). O que há de avaliável no desenvolvimento infantil? Exame e discussão das escalas de avaliação do desenvolvimento infantil mais usadas no Brasil. In R. Lerner & M. C. M. Kupfer (orgs.), *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (p. 109-114). São Paulo: Escuta / FAPESP.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO A

Bilhete de Dua (Grupo da Escrita) para Bela e Lisa (Grupo Mix)



ANEXO B**Desenho de Nino empinando pipa**

ANEXO C**Lugar de Vida desenhado por Nino**