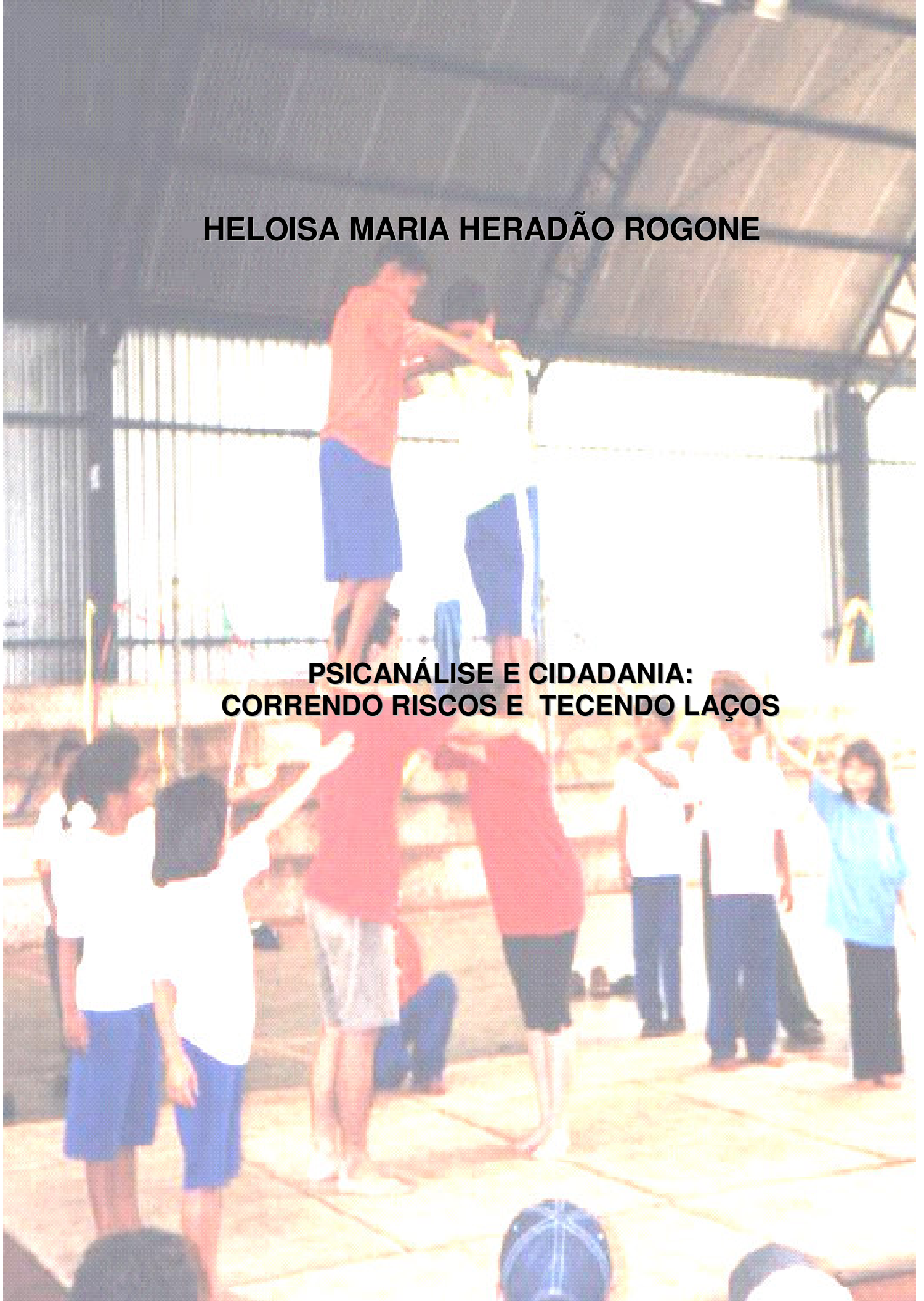


HELOISA MARIA HERADÃO ROGONE

**PSICANÁLISE E CIDADANIA:
CORRENDO RISCOS E TECENDO LAÇOS**



Instituto de Psicologia - USP



Psicanálise e cidadania:
correndo riscos e tecendo laços

DOUTORADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

2006

HELOISA MARIA HERADÃO ROGONE

Psicanálise e cidadania:
correndo riscos e tecendo laços

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr^a AUDREY SETTON LOPES DE SOUZA

São Paulo
2006

Folha de aprovação

Heloisa Maria Heradão Rogone
Psicanálise e cidadania: correndo riscos e tecendo laços

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Aos meus pais.
Ao Silvio, mais uma vez, companheiro de toda hora.

Agradecimentos

A minha orientadora Dra. Audrey, que aceitou me acompanhar no desafio de escrever uma tese.

A Dra. Adela ao Dr. Lino, pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao Dr. Abílio pelas discussões teóricas que enriqueceram este trabalho.

As amigas Ana Maria e Cristina Amélia, pela leitura atenta e dedicada revisão deste trabalho e pelo calor da amizade.

A equipe da Secretaria da Assistência Social do município de Assis, especialmente a Claudia, por ter possibilitado o desenvolvimento de uma prática com as crianças que resultou na realização desta tese.

Aos estagiários do Curso de Graduação em Psicologia com os quais realizei e realizo o trabalho com as crianças.

A UNESP e aos colegas do Departamento de Psicologia Clínica, que ofereceram condições para a realização do doutorado.

Em especial às crianças do Projeto municipal ABC que com suas histórias, deram vida a esse estudo.

Resumo

ROGONE, Heloisa Maria Heradão Psicanálise e cidadania: correndo riscos e tecendo laços. São Paulo, 2006, 174 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Este trabalho apresenta um relato e uma reflexão sobre uma clínica psicanalítica realizada fora do *setting* analítico tradicional, em uma instituição pública da Assistência Social. Esta prática clínica vem sendo desenvolvida em um projeto municipal de apoio sócio educativo aberto, destinado a atender crianças e adolescentes consideradas, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em *situação de risco pessoal e social* por estarem expostas a situações de riscos com conseqüências prejudiciais ao seu pleno desenvolvimento em múltiplas dimensões. Nesta instituição são realizados grupos-oficina com as crianças possibilitando um espaço de escuta analítica para a expressão do modo como estas incluem o significante *situação de risco*, em suas existências particulares. Parte-se da hipótese de que este significante, por ser um imperativo social, produz um efeito de “aprisionamento” em uma única forma de subjetivação, impedindo-as de uma singularização da subjetividade. O objetivo do presente trabalho é, a partir desta prática, delinear uma *clínica psicanalítica ampliada* no referencial lacaniano da teoria dos quatro discursos. Os grupos-oficina, compreendidos como uma estrutura discursiva, visam possibilitar a construção de laços sociais coletivos através do dispositivo do Discurso do Analista. Nesta clínica o coordenador do grupo deve operar procurando situar-se no lugar do agente do Discurso do Analista a fim de provocar a produção de novos sentidos para o significante *situação de risco* a que estas crianças estão submetidas e possibilitar que a criança aproprie-se de significantes mestre (S_1) e agencie seus discursos.

Palavras-chave: psicanálise da criança; psicanálise-instituições; psicanálise de grupo; clínica ampliada.

Abstract

ROGONE, Heloisa Maria Heradão Psychoanalysis and citizenship: running risks and weaveeing ties. São Paulo, 2006, 174 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

This study presents a reflection on a carried through psychoanalytical clinic of setting analytical traditional, in a public institution of the Social Assistance. This practical clinic comes being developed in a municipal project of support opened educative partner, destined to take care of to children and considered adolescents, for the Statute of the Child and the Adolescent, in situation of personal and social risk for being displayed the situations of risks with harmful consequences to its full development in multiple dimensions. Hypotheses initial is of that this significant one, for being a social imperative, produces an effect of "capture" in an only form of to become subjective, hindering them subjectivity. The objective of the present work is to delineate an extended psychoanalytic clinic in the Lacan referential of the theory of the four speeches. The group-workshop, understood as a speech structure, aims at to make possible the construction of collective social bows through the device of the Speech of the Analyst. In this clinic the coordinator of the group must operate looking for to place itself in the place of the agent of the Speech of the Analyst in order to provoke the production of new sensible for the significant situation of risk the one that these children are submitted and to make possible that the significant child assumes itself of master (S1) and articulate its speeches.

Key-words: psychoanalysis of the child; psychoanalysis-institutions; group psychoanalysis; extended clinica

INDÍCE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - A PSICANÁLISE NOS PROJETOS SOCIAIS.....	17
Delimitando o campo de atuação clínica	18
O inconsciente exterior à consciência e ao indivíduo	19
Os discursos como laços sociais.....	29
A clínica psicanalítica ampliada	34
A clínica psicanalítica ampliada com crianças.....	35
CAPÍTULO 2 – DESNATURALIZANDO A NOÇÃO DE CRIANÇA.....	52
Sentimento da infância: notas sobre sua construção histórica.....	52
De menor a cidadão: breve histórico sobre as políticas públicas no Brasil.	58
Vicissitudes na implantação local da política pública	72
Crianças em situação de risco e subjetivação	75
CAPÍTULO 3 – A PSICANÁLISE E O INFANTIL	84
O que é ser criança?.....	84
A pulsão e o infantil.....	86
Fantasma; Real, Imaginário, Simbólico; Frustração, Privação, Castração.....	90
Retornando à pulsão e sua relação com o infantil.....	95
Estruturação psíquica e a latência	97
A latência.....	98
A transferência.....	100
CAPÍTULO 4 - O GRUPO COMO ESTRUTURA DISCURSIVA	107
Psicanálise, psicanalistas e grupos	108
<i>W. R. Bion e o inconsciente do grupo.</i>	<i>112</i>
<i>Winnicott e Pavlovsky: o brincar e a criatividade nos grupos.</i>	<i>115</i>
Articulações possíveis para uma concepção de grupo laciana.....	120
Algumas palavras sobre oficinas	126

CAPÍTULO 5 – BRINCANDO E CONSTRUINDO LAÇOS	131
O início da intercessão na instituição: definindo o trabalho	131
A intervenção em grupos-oficina: um pouco da história.....	135
Algumas características dos grupos-oficina	142
Da problematização à teorização: os acontecimentos nos grupos-oficina.....	145
Recorte de um grupo-oficina	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168

INTRODUÇÃO

Na história recente do Brasil registramos, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a construção de um novo lugar social para a criança em suas relações com a família e a sociedade, bem como a sua inclusão em uma nova categoria: criança cidadã, sujeito de direitos. Este lugar simbólico ora destinado a todas as crianças e adolescentes, instituiu novas práticas de assistência pública que buscam preservar e garantir os preceitos da lei.

Vários programas foram criados visando suprir as necessidades daqueles que, em consequência da insuficiência de recursos financeiros, levam uma vida empobrecida na carência dos bens necessários à sobrevivência física, cultural e psíquica que desfavorecem o seu pleno desenvolvimento bio-psico-social.

Estas circunstâncias de vida expõem estas crianças a situações de riscos, como a violência e o uso de drogas, entre outras, com danosas consequências: mau aproveitamento ou mesmo abandono escolar; fragilização das condições de saúde de forma geral; favorecimento de atos que conflitam com a lei. As experiências de privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica, produzem uma baixa auto-estima e relações afetivas frágeis com a família e com o mundo, deixando as crianças expostas a dinâmicas que as excluem da família nuclear, induzindo-as ao circuito da rua e das instituições de abrigo e tutela.

Desde a promulgação do ECA, as crianças e adolescentes que se encontram nestas condições, por não terem seus direitos respeitados, são consideradas em *situação de risco pessoal e social*.

É nesta área de assistência, mais especificamente no Projeto ABC, da Secretaria de Assistência Social do município de Assis-SP, que, na condição de docente da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis, coordeno o desenvolvimento de um trabalho de atendimento em psicologia, que constitui-se em uma atividade de extensão de serviços à comunidade. O Projeto de Extensão Universitária: Psicanálise e cidadania, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, é ao mesmo tempo, um núcleo de estágio aos alunos de quarto e quinto ano do Curso de Psicologia, que coordenam os grupos-oficina realizados neste Projeto.

O Projeto ABC, de apoio sócio educativo aberto é destinado a crianças em *situação de risco*, entre sete e doze anos, que vivem em precárias condições sócio-econômico e que estão matriculadas no ensino fundamental da rede pública.

O trabalho de psicologia é realizado na modalidade de grupos-oficina com estas crianças, sustentado pela teoria psicanalítica através dos seus operadores: a escuta, a interpretação, e a transferência.

Trata-se, portanto, da inserção da psicanálise em uma instituição, da aplicação da psicanálise no campo social. Um trabalho realizado fora do tradicional *lócus analítico* no qual a prática solitária dirigida ao singular do sujeito amplia-se para vários (profissionais, crianças, pais, gestores). Local fértil para encontros e desencontros suscitados pela intersecção do discurso da psicanálise com o discurso da instituição.

Esta proposta suscita algumas questões: a psicanálise pode ser aplicada fora do *setting* analítico? O que sustenta uma clínica psicanalítica em uma instituição que

opera com referenciais distintos desta? O que justifica a inclusão do trabalho psicanalítico em uma instituição que se propõe assistencialista?

E, por se tratar de um trabalho que utiliza o dispositivo grupal na modalidade de oficinas, outras questões impõem-se: qual a possibilidade da utilização do dispositivo grupal no trabalho institucional? Quais os efeitos pretendidos e produzidos com estes operadores nestas crianças em situação de risco?

A produção das subjetividades¹ das crianças que participam deste trabalho ocorre em uma sociedade que sempre deu a este grupo específico um lugar de exclusão, fora de um ideal normativo cujo valor estaria em um mundo ideal e não no presente, carentes de proteção para evitar um futuro já traçado. Crianças que, como todas as outras apenas necessitam de cuidados, de condições propícias ao seu desenvolvimento e de referências para poderem se situar no mundo.

O fato destas crianças estarem submetidas ao significativo *situação de risco*, um significativo radical imposto pelo discurso do Outro social, produz efeitos sobre a constituição de suas subjetividades: reforçam as situações de exclusão social, impossibilitando-as de exercerem sua cidadania e as submetendo ao risco de não terem garantidos os seus direitos assegurados pelo ECA. Por outro lado, cristalizam um lugar a ser ocupado no desejo do Outro, impossibilitando a singularização das suas experiências. Assim, torna-se imperativo interrogar as formas de proteção que lhes são oferecidas.

¹ “A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização” (Guattari & Rolnik, 2005, p.42).

A proposta dos grupos-oficina é possibilitar um espaço de escuta para que estas crianças possam expressar: o modo como incluem esse parâmetro de subjetivação *crianças em situação de risco*, em suas existências particulares; a marca produzida; e o sujeito desejante que se constitui a partir daí. E ainda, possibilitar, através de atividades e escuta, um processo de singularização.

A inclusão deste trabalho dentre as atividades oferecidas a estas crianças no projeto municipal, decorre da observação de que o atendimento da demanda provinda desta população, oferecido por esta instituição, pode suprir algumas necessidades básicas, mas não é suficiente para aliviar o mal-estar sempre presente nas crianças e na instituição. Um mal-estar que encontra eco não no tempo maturacional de um indivíduo, mas no tempo estrutural da constituição psíquica de um sujeito, que nos fala de uma carência (mítica) de simbolização que transcende o ser da necessidade – objeto destes programas – e mostra um ser de desejo.

Nos grupos-oficina pretendo provocar a produção de novos sentidos para o significativo *situação de risco* a que estas crianças estão submetidas. Tenho como hipótese que este significativo, por ser um imperativo social, produz um efeito de “aprisionamento” das crianças em uma única forma de subjetivação, impedindo-as de uma singularização da subjetividade. Estão à mercê de um único modo de existência: a de serem *crianças de risco*.

O objetivo desta tese é, a partir de uma prática, delinear uma clínica psicanalítica exercida em uma instituição, fora do *setting* analítico tradicional, com crianças cujo imperativo do Outro social as remetem a um lugar de objeto. Uma clínica aqui denominada de *clínica psicanalítica ampliada* na qual o coordenador do grupo deve operar procurando situar-se no lugar de agente no dispositivo do

Discurso do Analista, a fim de propiciar às crianças a apropriação de outros significantes (S_1), que confrontem e substituam os efeitos do S_2 relacionados com o significante *situação de risco* consciente e inconsciente.

Com este propósito, apresentarei e analisarei algumas conceituações, iniciando no **capítulo um**, por uma contextualização da *clínica psicanalítica ampliada*. A leitura psicanalítica lacaniana do *inconsciente estruturado como linguagem*, a lógica dos significantes e a teoria dos quatro discursos, permitiram ampliar e balizar o trabalho em instituições ao incluir o dispositivo do discurso analítico como operador, um discurso que tem como referência o inconsciente como *produção dinâmica de sentido*. A lógica dos significantes possibilitou compreender a *situação de risco* como um significante, ou melhor, como um conjunto de significantes transmitido de forma inconsciente nas práticas cotidianas, nos atos, nas falas, nas normas educativas e nas regulações dos corpos, entre outros, presentes na família e no social.

No **segundo capítulo** apresento uma conceituação histórica que permite contextualizar e desnaturalizar os princípios que norteiam as noções sobre crianças e as práticas sociais desenvolvidas com aquelas que se encontram em *situação de risco pessoal e social*. Práticas estas que transmitem os significantes com os quais os sujeitos poderão se identificar.

Um ponto a destacar neste histórico é a superposição que ocorreu de duas noções sobre estas crianças: a de estarem *em situação de risco* e de serem *crianças de risco*. Esta superposição levou à práticas sociais ambíguas e intensificou os efeitos do significante *situação de risco* na constituição da subjetividade.

A subjetividade não é dada, não é fenômeno natural e sim construída em diferentes momentos históricos, produzindo efeitos de subjetivação (processos de constituição da subjetividade). Desnaturalizar, desconstruir o imaginário social sobre estas crianças é possibilitar outras formas de subjetivação e a criação de outros dispositivos de ação.

No **terceiro capítulo** apresento algumas conceituações que permitem compreender o processo de constituição da subjetividade e apreender o sentido do discurso psicanalítico sobre a criança. Compreender que, dentre os vários significantes apresentados à criança, ela terá que encontrar aqueles que a representem para produzir suas fantasmáticas engendradas nos seus processos imaginários e para poder constituir-se como sujeito ao se inscrever no registro do simbólico.

No **quarto capítulo**, abordo o conceito de oficinas e as noções psicanalíticas de grupo desenvolvidas por alguns autores representativos deste campo de trabalho. Primeiramente, apresento a noção de grupo como uma entidade, mais que a soma de seus membros, na qual a função do terapeuta é interpretar o conteúdo latente dos fenômenos grupais. Em seguida, apresento a noção de grupo como tendo um funcionamento correspondente ao do psiquismo individual, devendo o terapeuta exercer a função de propiciar o desenvolvimento e o amadurecimento do grupo. Por fim, apresento uma terceira noção que contempla dois níveis de atuação, uma relacionada com o recalçado e outra com a criação. A proposta é, a partir destas conceituações, situar a concepção lacaniana de grupo como estrutura discursiva.

No **quinto capítulo** apresento a clínica psicanalítica grupal desenvolvida na modalidade de grupos-oficina na instituição municipal, descrevendo o início da intercessão, a problematização proveniente desta atuação clínica, o desenvolvimento dos grupos e um recorte de um grupo-oficina. Com estes elementos busco delinear uma clínica psicanalítica ampliada com crianças em *situação de risco*, a partir de referenciais lacanianos, na qual o coordenador do grupo-oficina deve operar situando-se no lugar do agente no dispositivo do Discurso do Analista provocando a construção de laços sociais coletivos.

Finalizando o trabalho, apresento algumas considerações sobre esta clínica que se faz possível por ter o inconsciente a característica de construir uma rede de significantes interligados de forma metafórica e metonímica, de forma a possibilitar a construção de várias vias de produções significantes.

CAPÍTULO I - A PSICANÁLISE NOS PROJETOS SOCIAIS

Em seu artigo, *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*, de 1917, Freud conta como o narcisismo universal dos homens sofreu três severos golpes: o primeiro foi dado por Copérnico que destruiu a ilusão de que o domicílio do homem, a Terra, era o centro do universo, com o sol, a lua e os planetas girando ao seu redor, o que o tornava senhor do mundo; o segundo foi provocado por Charles Darwin, ao provar que o homem possui uma ascendência animal, não sendo um ser diferente dos outros animais ou superior a eles; e o terceiro golpe foi contra o amor próprio do homem. Um golpe psicológico desferido pelo próprio Freud ao afirmar que o ego não é o senhor da sua própria casa, pois as nossas pulsões sexuais não podem ser inteiramente domadas, os nossos processos mentais são inconscientes e só atingem o ego e a ele se submetem por meio de percepções incompletas e de pouca confiança. A consciência não é a essência da vida psíquica, mas apenas uma de suas qualidades.

O inconsciente, como algo oculto à consciência e que se manifesta no cotidiano da vida patológica, tornou-se por excelência, o objeto da clínica freudiana. Clínica esta que se configurou como uma particular relação entre duas pessoas que desempenham papéis diferentes: de analisado e de analista. Duas pessoas que se reúnem com a função de realizarem uma determinada tarefa, que consiste na exploração do inconsciente de uma delas com a participação técnica do outro. Esta situação analítica ocorre em um *setting* precisamente determinado, que inclui um espaço particular, reservado.

É possível atuar de forma diferente? Neste caso, perderia a psicanálise a sua essência?

Delimitando o campo de atuação clínica

O texto de Freud de 1919, *Linhas de progresso na terapia psicanalítica*, é uma importante referência para iniciar à discussão sobre a pertinência da psicanálise fora do *setting* analítico, tal como ocorre nas instituições. Ele analisa que um dos progressos da terapia psicanalítica é modificar a técnica diante das várias formas de doenças que se apresentam e antecipa situações futuras, nas quais a psicanálise poderia vir a ser utilizada fora do contexto restrito à análise individual, oferecendo assistência psicanalítica a pessoas pobres da sociedade. Afirma que:

É muito provável, também, que a aplicação em larga escala da nossa terapia nos force a fundir o ouro puro da análise livre com o cobre da sugestão direta [...], no entanto, qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa. (Freud, 1919, p.211)

Embora tenha havido um grande avanço nestas questões surgidas pela contradição entre o universal da instituição e o particular do caso clínico, existem analistas cuja posição ao discutir a relação da psicanálise com o social é de sustentar que:

[...] a psicanálise é um corpo de conhecimentos e uma técnica correlata, caracterizada pela primazia da individualidade, e que é mesmo disso que se trata: saber e prática voltados para o indivíduo em sua interioridade mais profunda, suas pulsões e fantasias, seus complexos e desejos inconscientes, etc.(...) No outro eixo, situam-se os analistas que, ao contrário, não entendem que a psicanálise tenha por objeto o indivíduo, em sua oposição ao social, mas sim o sujeito do inconsciente, como categoria transindividual, resultante, precisamente, da divisão operada no in-divíduo por duas ordens que

o atravessa, de um lado, o inconsciente, estruturado como uma linguagem, e, de outro, a pulsão, como categoria limítrofe (tal como Freud a definiu) produzindo uma disjunção entre o somático e o psíquico, que tem exatamente por efeito a criação de um espaço outro, o espaço propriamente subjetivo, nem psíquico nem somático. (Elia, 1999, p.132)

Os analistas desta perspectiva orientam-se pelas contribuições de Lacan que, com sua transmissão oral da psicanálise, produziu “uma definitiva guinada no movimento psicanalítico” (Elia, 1999, p.133) oferecendo referências teóricas que norteiam o trabalho analítico em instituições.

Como se pode destacar da citação acima, a compreensão do inconsciente como articulação de significantes, *estruturado como uma linguagem*, que o coloca na categoria transindividual, é de fundamental importância para a discussão da interseção psicanálise e instituição. Este conceito de inconsciente como efeito das determinações discursivas de seu tempo e não apenas pulsional remete a uma outra conceituação decorrente desta: as produções dos quatro discursos, ou seja, os laços sociais possíveis de serem estabelecidos nesta transindividualidade.

Iniciarei apresentando o conceito de inconsciente na compreensão lacaniana e, em seguida, abordarei uma leitura dos quatro discursos para uma posterior articulação com a atuação clínica realizada em instituições.

O inconsciente exterior à consciência e ao indivíduo

Freud formula o conceito do inconsciente como um lugar fora da consciência, com uma outra lógica de funcionamento psíquico, lugar da memória perdida pelo recalque, e que se manifesta nas interrupções do discurso consciente pelos atos falhos, nos lapsos, nos sonhos, esquecimentos e sintomas. São os fenômenos lacunares, que surgem nas lacunas do discurso consciente, são da ordem de uma

materialidade, de uma idéia que se realiza. Um inconsciente que se abre em associações, como ele nos mostra no texto *A interpretação dos sonhos* (1900). Visto como um rébus, uma letra representada por imagens, o sentido do sonho só é obtido na cadeia de associações feitas pelo sonhador e não na analogia das imagens; é necessário desvelar o sonho, separá-lo em pedaços, buscar, pela associação livre, os significados singulares de cada parte, de cada significante, para assim construir um sentido. A condensação e o deslocamento são dois mecanismos utilizados na elaboração deste rébus, são responsáveis, por assim dizer, pela deformação das idéias inconscientes originárias dos sonhos. O sonho organizado por leis que regulam o funcionamento das idéias latentes, é a própria representação do inconsciente freudiano.

Esta propriedade do inconsciente, a de ter o sentido obtido no encadeamento de associações em virtude dos processos de deslocamento e condensação, foi aproximada, por Lacan (1978), das propriedades da linguagem e de seus processos de metáfora e metonímia, que o levou a definir que o *inconsciente é estruturado como linguagem*.

Para Lacan (1988), o inconsciente não se relaciona apenas com uma interioridade, mas também com uma exterioridade, com a linguagem (lugar do Outro), à qual todos estão submetidos, independente dos desejos singulares. Assim, a relação do sujeito com o outro é permeada pelo simbólico. Para a construção deste conceito, ele recorreu aos elementos da lingüística estrutural e aos termos do signo lingüístico: significante (a imagem acústica) e significado (conceito). Estes

termos, para Saussure², lingüista no qual Lacan referendou-se, constituem uma unidade inseparável como frente e verso da mesma moeda.

Para a lingüística, os signos lingüísticos articulam-se entre si seguindo as leis da metáfora (superposição ou substituição de um significante por outro) e da metonímia (articulação de um significante ao outro por deslizamento), formando dois eixos, o da fala e o da linguagem. O eixo da fala é metonímico, horizontal, os significantes articulam-se por combinação, deslocando-se de um para o outro na cadeia discursiva. O eixo da linguagem é metafórico, vertical, os significantes articulam-se por similitude, condensando e substituindo um pelo outro de forma singular, é a língua de cada um. Estes dois eixos orientam a estrutura da linguagem, na qual todo ato de fala está determinado por estas duas operações.

Na nossa língua portuguesa, como em todas as línguas, ao se escrever ou falar uma frase é necessário obedecer a um código lingüístico e gramatical se quisermos nos fazer compreender. A frase situa-se no eixo horizontal e as palavras têm entre si uma relação metonímica, uma complementa a outra e produz um deslizamento dos significantes. A significação da frase só é dada após o ponto final. As palavras utilizadas na frase podem ser substituídas metaforicamente (eixo vertical) por outras, dentro de um referencial particular formado pelo repertório lingüístico de cada um. A fala depende do aparelho fonador e da opção do sujeito que pode decidir não falar, mas, para falar é imprescindível a presença de um código culturalmente determinado, do qual o sujeito retira as palavras, retira os signos lingüísticos (Significado/Significante). O eixo vertical seria, deste ponto de vista, um reservatório de significantes.

² Saussure, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1995.

Porém, para Lacan, significante e significado não são indissociáveis e introduz modificações radicais na estrutura dos signos, invertendo a lógica colocada por Saussure e afirmando que o significante tem primazia sobre o significado. Significante é apenas o som da palavra que nada significa a priori. Ele se reduz a uma mera unidade diferencial com a capacidade de remeter a outro significante com o qual se articula, formando uma cadeia discursiva cujo efeito é a produção de sentido, ou seja, o significado do significante só se revela no sentido da cadeia e não isoladamente. O significante isolado é o sem sentido, ele não tem a função de ligar o nome à coisa, ele não está preso a uma imagem, ele se define na oposição com outro significante. Em um exemplo apresentado por Lacan podemos ter uma melhor compreensão desta conceituação: a palavra HOMENS escrito em uma porta de um banheiro define-se não pela imagem de homem que nada indicaria, e sim pela oposição ao significante MULHERES. O significante é significante de uma diferença, que aqui neste exemplo revela a diferença sexual.

Nesta conceituação, metáfora e metonímia são as leis do inconsciente que orientam a sua estrutura e regulam o seu funcionamento. Obedecendo a lógica do significante, que em si nada significa e cuja propriedade é remeter a outro significante, o inconsciente é formado por significantes que só vão encontrar sentido quando, no discurso, articulam-se a outros. Os sintomas constituem-se pela via da metáfora que, ao substituir um significante por outro, deixa o significado em suspenso. A metonímia, no seu deslizamento significativo, vai articulando os mesmos e é a própria expressão do desejo que ao fazer-se palavra, desdobra-se em demanda e perde-se cada vez mais na cadeia dos significantes do discurso (Dor, 1989).

Para melhor explicitar a característica do desejo, Quinet afirma:

Ao se ficar satisfeito e contente com aquilo que se tem, certamente o desejo se manifestará em outro lugar, pois o desejo é propriamente a falta, é sempre desejo de outra coisa. Pois se é desejo de uma coisa, daqui a pouco já é de outra coisa e em seguida de outra, porque a característica do próprio desejo é ser metonímico, deslizar na cadeia significante (Quinet, 2000, p. 33).

Desejar é um verbo intransitivo, afirma Calligaris ao analisar o conceito de desejo em Lacan. Para aquele autor:

[...] o desejo inconsciente não é desejo de algo esquecido, de algo proibido, recalcado sobre o qual eu produziria a mentira manifesta do meu desejo (de algo). [...] A distinção latente/manifesto é uma distinção pouco lacaniana (Calligaris, 1991, p.178).

O desejo inconsciente sustenta o meu desejo de algo. A ética da psicanálise não é a ética de um tal desejo, mas sim a ética do desejo, da possibilidade de desejar (intransitivamente). “A realização do desejo é poder desejar, que o desejo possa enunciar-se, é já o que o realiza” (Calligaris, 1991, p.180).

A condensação e o deslocamento foram formulados por Freud como os mecanismos de elaboração responsáveis por tornarem obscuro o conteúdo latente do sonho, de modo a possibilitar a realização do desejo pela via da deformação, assimilando o inconsciente a uma idéia de reservatório. Para Lacan, o inconsciente é linguagem e se situa na própria superfície da fala. A metáfora e a metonímia são responsáveis pelas articulações entre os significantes, de modo a possibilitar a enunciação do desejo. A relação que o sujeito estabelece como outro é intermediada pela linguagem, pelo registro do simbólico, nomeado por Lacan como o Outro. A intersubjetividade refere-se aqui a esta relação de sujeito a sujeito mediada pelo Outro.

Para Lacan, o inconsciente também surge nas lacunas do discurso consciente, mas, diferindo de Freud, não entende os fenômenos lacunares como a expressão de uma verdade 'escondida', e sim uma invenção, uma criação, uma produção que se apresenta numa estrutura de pulsação temporal, intercalando abertura e fechamento. A fenda abre-se na irrupção dos fenômenos inconscientes e fecha-se a seguir. A fenda causa a produção inconsciente.

Calligaris alerta que é uma simplificação utilizar o aforismo lacaniano - *o inconsciente é estruturado como uma linguagem* - para pensar o inconsciente como sendo uma parte singular do código lingüístico. O que confere ao inconsciente o estatuto de ser alguma coisa, um pedaço da memória, alguns significantes mnêmicos do sujeito que se organizariam num código alternativo que atrapalha o código normal e se manifesta em lapsos, sintomas. "Lacan nunca falou que o inconsciente é estruturado como uma língua, ele falou como uma linguagem, e é muito diferente", afirma o autor e continua, "para Saussure linguagem quer dizer língua e palavra, código e fala, para Lacan o inconsciente fala e não que o inconsciente seja só um pedaço do código" (Calligaris, 1991, p.173).

Se o inconsciente *fala*, ele é o próprio sujeito que fala, ou como diz Calligaris (1991), o inconsciente é a morada, a casa do sujeito, é lugar da enunciação (ato ou efeito de manifestar-se). Este sujeito se apresenta no enunciado (expresso, exposto, anunciado) representado pelos significantes. O sujeito não pode falar por si mesmo, pois ele nunca está senão representado em seu próprio discurso. O significante representa o sujeito, porém um significante isolado nada significa, mas tem a capacidade de remeter a outro significante produzindo um deslizamento, por isso a frase *um significante representa um sujeito para outro significante*. Um outro

significante é um outro sujeito que remete a outro significante, que é outro sujeito e assim continuamente.

Assim, o sujeito fala, mas ao falar ele aparece representado pelo significante. Portanto, ao falar ele desaparece (por aparecer apenas por representação) e se enuncia nos significantes. O sujeito está oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem e é aqui definido como efeito de dois significantes. Nos diz Calligaris (1991), é o sujeito da enunciação, é a condição para o enunciado. É o eu (*Je* em francês) e não o ego (*Moi* em francês).

Cabe aqui uma ressalva. Estamos, neste texto, nos referindo a um inconsciente constituído, barrado, portanto, a um sujeito dividido, submetido à ordem simbólica da linguagem. Para Lacan esta divisão ocorre quando o significante desejo da mãe é substituído pelo significante Nome-do-Pai no processo metafórico designado de metáfora paterna. O desejo da mãe pode ser entendido como o significante que remete o indivíduo à sensação de completude, na qual estabelece com os outros uma relação metonímica, de continuidade, no qual o outro é apenas o seu complemento, uma relação de alienação ao desejo do Outro. Neste sentido, se diz que suas relações são de espelhamentos, imaginárias, o eu e outro compõem uma unidade, uma totalidade. O significante Nome-do-Pai é aquele que vem barrar o sujeito, é a própria castração que o tira desta relação imaginária e o insere no simbólico, ou seja, o coloca em relação a sua falta, a sua incompletude ao submetê-lo a uma ordem terceira. O outro do espelho não é complemento, ele é um ser também incompleto e submetido a uma outra ordem que pré-existe ao nascimento e continuará existindo no depois, que oferece um lugar simbólico que se possa vir a ocupar. Esta ordem terceira que castra e divide o sujeito é, para Lacan, a linguagem,

a cultura, a alteridade, à qual todos estão submetidos, é o Outro (escrito com *O* maiúsculo) em oposição ao outro (com *o* minúsculo), que designa o outro enquanto eminentemente semelhante, com o qual o eu se identifica no imaginário. O que ocorre na metáfora paterna é o recalque do significante desejo da mãe e sua substituição pelo significante Nome-do-Pai. O sujeito, a partir de então, passa a ser representado por este significante, que o divide de maneira indelével. Na álgebra lacaniana (uma escrita formal mínima de letras), o desejo da mãe é o S_1 , que só aparece enquanto representado por outros significantes na cadeia; o S_2 é o Nome-do-Pai; e o sujeito dividido é um S com uma barra em cima (\mathcal{S}).

É importante destacar que a teoria lacaniana apresenta, em momentos diferentes, duas noções do significante S_1 . Na primeira o S_1 é o significante que representa o sujeito como objeto no desejo do Outro primordial (mãe). Este S_1 é o que vai ser recalcado (desejo da mãe) e metaforizado pelos significantes do Nome-do-Pai.

Posteriormente ao recalque, o S_1 é o significante que se articula ao conjunto de significantes constituído como rede de saber inconsciente. É o significante mestre, o suporte da representação-meta que Quinet (1999) esclarece na citação abaixo:

[...] cuja presença permite a articulação da cadeia significante e o determinismo psíquico com suas leis. Graças a esta articulação, os pensamentos têm uma meta que é comandada pelo desejo: as representações-meta, diz Freud, 'jorram de nossos desejos inconscientes'. Sem representação-meta, não há produção de sentido, que é sempre sexual. As representações-meta fundamentais e inconscientes do sujeito constituem os significantes primordiais do sujeito de desejo. (Quinet, 1999, p. 88)

O um do S_1 corresponde a um enxame de significantes organizados que Lacan (1982) apresenta no matema: $S_1 (S_1 (S_1 (S_1 \rightarrow S_2))$, indicando que o

significante mestre não é um significante qualquer, e sim aquele cujo um corresponde a uma articulação de vários S_1 . Neste sentido cabe neste matema quantos S_1 quisermos, uma vez que é a ordenação de um enxame de S_1 que produz o significante mestre, aquele que tem a função do Um da cadeia significante e que aciona a cadeia em busca de significação.

O objeto *a*, como condensador de gozo, indica o não simbolizável (que nunca para de se inscrever), é ao mesmo tempo metáfora dos objetos do desejo e objeto causa do desejo. Assim compreendido, o S_1 , significante mestre, assume o sentido de *saber* inconsciente. Não existe apenas um S_1 , e sim vários, que ganham significados quando se articulam na rede representada como S_2 .

A frase é uma articulação metonímica de significantes que se complementam e cujo sentido se dá ao colocar-se um ponto final. Por outro lado, as palavras da frase podem ser metaforicamente substituídas por outras de significado similar a partir de um código particular. Esta seqüência finita de palavras emitidas por um locutor recebe o nome de enunciado. A enunciação é tida como o ato individual da língua. Nos diz Dor: “Se a enunciação é, com efeito, um ato individual da língua, o enunciado deve ser tomado como o resultado de um ato de enunciação, ou seja, como um ato de criação de um sujeito falante” (Dor, 1989, p. 116). A enunciação é um ato de linguagem, uma iniciativa intencional daquele que fala.

Este autor fornece o seguinte exemplo: na frase ‘Eu vou ao cinema’, o Eu refere-se ao enunciado (no dito), um representante do sujeito no discurso e mais precisamente, um representante invocado pelo sujeito no ato mesmo de sua enunciação (no dizer). Existe aqui uma participação subjetiva que atualiza e autoriza que este Eu represente o sujeito. Esta participação subjetiva é designada como

sujeito da enunciação, lugar e agente da produção dos enunciados. O inconsciente emerge no dizer (no fazer falar) e no dito a verdade do sujeito perde-se. O desejo faz falar e, portanto, algo deste desejo articula-se no discurso.

Para Dor (1989), o Eu (Je) da enunciação refere-se à estrutura do sujeito (pulsão, identificação, catexia, objeto e fantasma), e o Eu (Moi) do enunciado refere-se a um elemento mínimo desta estrutura que é o ego.

Parece agora mais compreensível dizer que o inconsciente é a morada do sujeito, é o lugar de onde ele fala. Para Calligaris (1991), um analista freudiano pergunta-se sobre o que o paciente está falando e o laciano pergunta-se de onde ele está falando. O sujeito não fala sozinho, ele fala em rede com outros sujeitos, fala para alguém e com alguém, o que leva a interrogações na clínica, de onde fala? Com quem? Para quem? Isto desenha “um mapa no qual o sujeito está falando numa transsubjetividade com e em uma rede de outros sujeitos” (Calligaris, 1991, p. 181).

É importante marcar esta conceituação laciana sobre o inconsciente como uma produção dinâmica de sentido. O inconsciente não é apenas o recaiado, o seu significado não está escondido, latente, e sim deve ser construído no tempo pulsional do abrir, no coletivo, uma vez que marca o lugar de onde ele fala, e a fala é sempre dirigida a alguém, construindo laços sociais.

A elucidação destes conceitos se faz necessária para a compreensão dos discursos, uma vez que as letras que Lacan manipula nas suas fórmulas provêm da lógica do significante: S_1, S_2, \mathcal{S}, a .

É o que veremos a seguir.

Os discursos como laços sociais

Freud em seu texto *O mal-estar na civilização*, de 1930, nos traz considerações sobre porque é tão difícil o homem ser feliz. Uma das fontes apontadas para este fato “é a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado, e na sociedade” (p.105), e continua nesta mesma página, “o que chamamos civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas”. Destaca, assim, ser as formas de relacionamento com os outros homens (laços sociais) no social, a principal fonte responsável por nosso sofrimento, portanto, um mal-estar que não finda.

Os homens podem estabelecer laços sociais expressos nos atos de amor, educação, governo, ou de análise do pensamento crítico, nos quais podem ocupar o lugar de amado ou amante, educado ou educando, governar ou ser governado, analista ou analisante, laços definidos pela economia de Demanda-desejo que se estabelecem com o outro.

Às três formas de relacionamentos sociais apresentadas por Freud: governar, educar e psicanalisar, Lacan (1992) acrescenta uma quarta: é impossível se fazer amar (fazer-se desejar). Estes relacionamentos foram por ele conceituados como Discursos em razão de serem tecidos e estruturados pela linguagem. E foram formalizados como Discurso do Mestre, do Universitário, do Analista e do Histérico, respectivamente.

Cabe ressaltar que estes quatro discursos não esgotam e nem expressam todas as formas de laços sociais entre os homens; um outro também se postula: o

Discurso Capitalista, descrito a partir da inversão, no Discurso do Mestre, dos lugares do significante-mestre e do sujeito. Para Lacan (1992), este é o laço social dominante na nossa sociedade, que produz o mal-estar na modernidade.

Ele concebe o discurso como uma estrutura sem palavra e o conceitua como o que funda e define cada realidade, uma vez que não há nenhuma realidade pré-discursiva. Ao nascer, o bebê humano tem um lugar simbólico a ser ocupado e como falante vai inscrever-se numa realidade discursiva a partir do significante do Outro. A noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundada sobre a linguagem.

O termo liame, oriundo do latim *ligamen*, significando ligação, aquilo que prende uma coisa à outra, e o termo social, proveniente do latim *sociu*, significando companheiro, aquele que se associa com outro numa empresa (Coutinho Jorge, 1997, p. 158)

Vamos encontrar nos matemas³ dos discursos as letras S_1 , S_2 , $\$$, a , que são mutáveis quanto aos lugares que podem ocupar, mas esses lugares são fixos: de agente do discurso (aquele que organiza esse discurso), que se dirige ao outro (o outro ao qual o discurso se dirige), sustentado por uma verdade (o que fundamenta o discurso), produzindo um efeito.

Estes lugares são ocupados por quatro elementos, que se alternam: S_1 - (significante mestre), S_2 - saber (cadeia dos significantes constituídos S_2 , S_3 , S_4 , etc., representada pela abreviação S_2), a -mais-gozar, $\$$ - sujeito barrado do significante que o constitui.

Abaixo, apresento o esquema dos quatro discursos, que foram estruturados a partir do Discurso do Mestre. Fazendo uma operação de quarto de giro, obtêm-se as quatro estruturas.

³ Associação combinatória das quatro letras: S_1 , S_2 , $\$$, a .

	SUJEITO		OUTRO
Lugares	$\frac{\text{agente}}{\text{verdade}}$	→	$\frac{\text{outro}}{\text{produção}}$

Mestre – **M**Universitário - **U**Histórica - **H**Analista - **A**

$$\frac{S_1}{\cancel{S}} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\cancel{S}}$$

$$\frac{\cancel{S}}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\cancel{S}}{S_1}$$

Capitalista

$$\frac{\cancel{S}}{S_1} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

Estes matemas ressaltam que o discurso é uma tentativa de estabelecer uma relação entre o campo do sujeito (lugares do agente e da verdade) e o campo do Outro (lugares do outro e da produção), embora existam muitas falhas nesta tentativa por haver uma disjunção entre estes dois campos.

O Discurso do Mestre é o único que postula, tal qual a lógica do significante, que um significante é aquilo que representa um sujeito para outro significante $S_1 \rightarrow S_2$. É neste sentido que este discurso pode ser designado o matema mesmo da linguagem. É um discurso ao avesso do Discurso do Analista. Este matema pode ser lido assim: o sujeito (\cancel{S}) é aquilo que um significante (S_1) representa para outro significante (S_2), produzindo um efeito de sobra.

O S_1 no lugar do agente evidencia que a entrada do sujeito na ordem simbólica depende do acionamento de um significante mestre. O S_1 é para o sujeito, o elemento irredutível porque aciona sua própria subjetividade. O S_2 , no campo do

Outro implica que o saber seja do Outro, o tesouro do significante. O $\$$ no lugar da verdade diz que não é a verdade e sim uma meia verdade.

Rodrigues da Costa, Ribeiro e Gomes (1997), observam que Lacan, no *Seminário 17*, apresenta um movimento de báscula no Discurso do Mestre, colocando o S_1 no lugar de agente, ora como alienação ao significante do discurso do Outro, ora como operador de separação. Dizem os autores, que:

Na primeira via, a submissão ao significante que determina o sujeito, via dos ideais do eu e imperativos superegóicos. Na segunda via, a referência ao traço distintivo, pura diferença que permitirá orientar o sujeito, representá-lo na sua particularidade. Via do Nome do Pai, da castração. (Costa, Ribeiro e Gomes, 1997, p.33).

Pode-se entender que os autores estão se referindo aos dois sentidos do significante S_1 , conforme elucidado anteriormente.

Assinalam ainda que no texto, Lacan vai de uma via a outra, sem sinalizar esta passagem, o que pode dificultar a leitura. São duas operações que agem em sentidos diferentes e que são responsáveis pela divisão do sujeito. “Na via da alienação o S_1 representa o sujeito na direção de uma significação no discurso do Outro. Na da separação, o sujeito é regido pelo significante de sua diferença, destacado, portanto, do campo do Outro” (Costa, Ribeiro e Gomes, p.33).

No Discurso do Universitário, o sujeito agencia a partir de um saber já constituído de significantes, o S_2 , portanto fala em nome de um saber que não é seu, e sim de um mestre S_1 . Dirige este saber para o Outro colocado no lugar de objeto, daquele que tudo falta, alguém despossuído, produzindo sujeito dividido, alienado a este saber do agente. Em um exemplo um pouco alegórico, pode-se visualizar um

sujeito ensinando a um outro o que aprendeu através de leituras, ou seja, transmitindo um saber que não é seu para um outro que ele supõe não saber.

No Discurso da Histórica, o $\$$ está agenciando o discurso, dirigindo-se ao Outro como mestre S_1 , para que este produza um saber S_2 que dê conta do gozo em questão no sintoma. Ocupar o Discurso da Histórica é colocar-se diante do Outro como aquele que não sabe e que precisa que o outro produza este saber para ele. Em um exemplo também alegórico, podemos dizer que, na clínica com crianças, seria o discurso daquela mãe que pede para solucionar o problema de seu filho, põe-se no lugar de um não saber e coloca o Outro como aquele que sabe e que vai dar a resposta. - *Deus no céu e o senhor na terra*, pode resumir esta posição. O analista está personificado neste Outro.

No Discurso do Analista, o objeto faltoso (a) como agente, aciona a enunciação ($\$$), no campo do Outro, situando aí o sujeito para que ele produza os significantes primordiais (S_1). O analista agencia o discurso no lugar de *semblant*⁴ do objeto, ou seja, coloca-se como objeto a para causar o desejo no Outro, coloca o outro no lugar de sujeito dividido ($\$$), produtor de significantes mestres (S_1), capazes de acionar a cadeia do discurso inconsciente (S_2). Neste Discurso, tanto S_1 como S_2 são entendidos como inconsciente. Os significantes mestres (S_1) são aqueles que operam a transformação do estatuto do saber inconsciente do sujeito. O inconsciente é aqui entendido como produção dinâmica de sentido, e o Discurso do Analista é um operador deste dinamismo.

A partir de uma explicação fornecida por Miller (1988), sobre o sujeito suposto saber na transferência é possível, em outras palavras, afirmar que a estrutura do

⁴ Este termo é aqui usado no sentido de simulação. Fazer *semblant* é dar a impressão de.

Discurso do Analista coloca o analista em posição de escuta (objeto *a*) de um discurso que ele estimula no paciente (aciona a enunciação) o convidando a falar sem censura. Esta posição de escuta não é passiva. Sua resposta, seu aval, seu silêncio, sua interpretação decidem o sentido do que é dito e a própria identidade de quem fala. Dizemos, assim, que o analista tem um poder sobre o sentido e, portanto, agencia o discurso na posição de *semblant* do objeto *a*. O outro, o paciente, coloca-se na posição de se entregar a esta livre associação. Posição que revela sua divisão (\mathcal{S}), de buscar a verdade sobre si mesmo e sobre o seu verdadeiro desejo, de buscar o seu significante primordial (S_1), na suposição de que o analista detém a resposta (S_2).

A clínica psicanalítica ampliada⁵

A partir dos conceitos até aqui apresentados, buscarei efetuar uma articulação destes com a clínica psicanalítica realizada fora do *setting* analítico. Para Kupfer, o tratamento padrão define-se por uma atuação dirigida a um sujeito singular, voltada para o desvelamento dos entrelaçamentos psíquicos do inconsciente, ou seja, a produção do sintoma e sua relação com a pulsão e o fantasma (conceitos a serem desenvolvidos no próximo capítulo), definido pela autora como um tratamento que visa “tocar o real pelo simbólico e supõe a travessia do fantasma” (Kupfer, 2000, p.13). Na mesma página, ela define a *clínica psicanalista ampliada*, como uma “forma de ampliação do campo freudiano originalmente construído por abarcar o trabalho com as neuroses”, que realiza-se na direção inversa, “do real em direção ao simbólico”.

⁵ Clínica Psicanalítica Ampliada é um termo definido de várias formas. Aqui está sendo conceituado como uma clínica que utiliza os operadores da psicanálise e que é desenvolvida fora do *setting* analítico de consultório.

A distinção entre estas duas clínicas pode ser compreendida pela concepção lacaniana de inconsciente, que abarca duas dimensões: uma ligada à pulsão e aos elementos recalçados e outra que se articula em linguagem. Este sentido duplo coloca o inconsciente como exterior à consciência e exterior ao indivíduo, em uma dimensão transindividual. E é esta última dimensão que nos permite articular com a clínica ampliada.

Nesta perspectiva, Kupfer (2000) compreende o inconsciente como social e o sujeito, que emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social, é, portanto, social: ponto de cruzamento entre o eixo da intensão, a inscrição de uma série de significantes no campo do sujeito e o eixo da extensão, a expressão desta cadeia no campo do Outro, pelo discurso.

É nesta perspectiva e neste referencial que nomeio a clínica psicanalítica efetuada no projeto social municipal, aqui apresentada, como uma clínica psicanalítica ampliada que ocorre em uma instituição cujo discurso apresenta-se como o avesso do Discurso do Analista. E que tem como referência o entendimento lacaniano de inconsciente como um dispositivo de produção de sentido. Na literatura psicanalítica encontramos alguns exercícios desta clínica. É o que veremos a seguir, priorizando a clínica com crianças, por ser este o segmento da população atendida pelo projeto.

A clínica psicanalítica ampliada com crianças

Alexandre Stevens (1996), no texto *A clínica psicanalítica em uma instituição para crianças*, aponta que a intervenção de psicanalistas em instituições de crianças

não é nova e que esta se instaurou de maneira natural, ao contrário da clínica psiquiátrica de adultos que, em virtude de ter uma sólida história antes da descoberta da psicanálise, dificultou a entrada dos psicanalistas. Com raras exceções, a clínica psiquiátrica própria para crianças é posterior a esta descoberta, e foi se constituindo, na sua maioria, marcada pela psicanálise.

Embora tenha sido mais tranqüila a entrada de psicanalistas em instituições para crianças, o lugar da psicanálise nestes locais não é unívoco. Na maioria das vezes a demanda da instituição é a de promover a cura dos sintomas. Stevens destaca que, em relação à cura, as instituições servem para viabilizar suas condições, não sendo fundamental o estabelecimento de relações específicas do psicanalista com a instituição. Diz o autor:

Ora, estas condições da cura passam por uma castração necessária da instituição: digamos simplesmente seu reconhecimento como 'não-toda'. É isto que nos permite afirmar que a cura psicanalítica de crianças tem seu lugar estruturalmente fora da instituição, de qualquer maneira, ainda que seu desenrolar concreto passe-se dentro dos muros ou fora deles. Mais precisamente, se ela não é colocada desta maneira fora da instituição, ela não pode ser uma cura psicanalítica. O florescimento das curas em instituições não garante a priori que a psicanálise faça parte dessas curas. (Stevens, 1996, p. 59)

Podemos ainda assim dizer que a clínica psicanalítica tem lugar na instituição? Para Stevens (1996), este lugar passa pela formalização de uma clínica em termos psicanalíticos, para ele, lacanianos. E, por não haver lugar para a cura como tal nestas instituições, a questão a ser colocada refere-se ao que nela pode ser introduzido do discurso analítico. A possibilidade que o autor coloca é introduzir, na instituição, um trabalho preliminar à cura psicanalítica “que mantenha a cura e o seu objetivo como perspectiva do trabalho clínico na instituição” (Stevens, 1996, p. 61). O que, para a criança neurótica, faria-se pelas entrevistas preliminares e com as

psicóticas, que é o caso da instituição em que o autor trabalha, faria-se com uma ajuda para organizar a tentativa de elaboração delirante (em crianças que apresentam alguns fenômenos elementares ou elementos delirantes), ou operar um cultivo significativo preliminar (tratando-se de criança autista que não fala).

Stevens introduz nesta discussão o tema das entrevistas preliminares que necessita de uma melhor delimitação, pois se refere a uma das formas possíveis de atuação em instituições. Discorrerei sucintamente sobre esta conceituação, retornando depois a este autor.

Uma análise articula-se por vários momentos, sendo o primeiro denominado de entrevistas preliminares. Esta expressão corresponde ao tratamento de ensaio colocado por Freud no seu texto *O início do tratamento* (1913): é um tratamento psicanalítico prévio à análise propriamente dita (tempo de abertura do inconsciente) e, para Quinet (1993, p.18), “[...] indica que existe um limiar, uma porta de entrada na análise totalmente distinta da porta de entrada do consultório do analista”. Para ele, as entrevistas preliminares têm a estrutura da análise, em ambas, a regra fundamental é a associação livre, mas são distintas desta, e devem cumprir três funções: 1) a função sintomal (*sinto-mal*), 2) a função diagnóstica e 3) a função transferencial.

A primeira função é produzir um *sinto-mal* do sujeito em relação ao seu sintoma. Não basta ter uma queixa e querer se desvencilhar dela para iniciar um processo de análise. É necessário que esta queixa transforme-se em uma demanda endereçada àquele analista. E transforme-se em sintoma analítico e a transferência, que faz emergir o sujeito suposto saber, estabeleça-se. O sintoma precisa transformar-se em enigma. O sujeito precisa dirigir-se ao analista com uma pergunta

– *O que isto quer dizer? O que significa isto?* Ou seja, é preciso que o sujeito coloque em questão o seu desejo, a sua implicação no sintoma e suponha que o analista detém a verdade sobre este sintoma. Ocorre o que Quinet (1993, p.22-23) chama de uma histerização do sujeito:

[...] o sujeito histérico encosta o mestre (S1) contra a parede para que o mestre produza um saber (S2). Saber sobre o gozo que está em causa e que vem mostrar a verdade escamoteada do sintoma. Manobra fadada ao insucesso devido à impotência do saber em dar conta da verdade do gozo (a), constituindo, no entanto, um laço social pela própria definição de discurso para Lacan. O enigma (S) é dirigido ao analista (S1) que é suposto deter o saber: o analista é assim incluído nesse sintoma, completando-o. Nas entrevistas preliminares trata-se, portanto, de provocar a histerização do sujeito, desde que o histérico é o nome do sujeito dividido, ou seja, o próprio inconsciente em exercício.

A segunda função, a diagnóstica, refere-se ao estabelecimento de um diagnóstico diferencial, correspondente às três estruturas clínicas (neurose, psicose e perversão) com o sentido de servir de orientação para a condução da análise. Deve ser buscado no registro simbólico, por meio dos três modos de negação do Édipo: pelo recalque (neurótico), desmentido (perverso) ou a forclusão (psicótico). É necessário avaliar a fala do sujeito e o que se passa entre as palavras, ou seja, a posição tomada por quem fala quanto aos próprios ditos.

Para que a função transferencial das entrevistas preliminares se efetue, é necessário o estabelecimento de uma relação de sujeito-suposto-saber entre o analisante e o analista. Esta relação “trata-se de uma ilusão na qual o sujeito acredita que sua verdade encontra-se já dada no analista e que este a conhece de antemão. Esse ‘erro subjetivo’ é imanente à entrada em análise” (Quinet, 1993, p.31). A transferência é função do analisante e não do analista que precisa saber utilizá-la.

Outra autora, Dominique Miller (1989), apresenta o acontecimento da transferência em três momentos no tempo das entrevistas preliminares. A primeira é a transferência anônima que ocorre desde as primeiras sessões, nas quais o paciente está em busca de uma resposta para o seu sintoma e supõe que o analista detenha este saber. Porém, este saber aqui referido, é o saber do mestre, objetivo, do conhecimento. O paciente dirige-se ao analista como um Outro detentor deste saber (S_2) sobre o seu sintoma. Aponta a autora que esta transferência é “semelhante àquela que se manifesta em muitas relações duais, do doente com o médico, do paciente com o psicoterapeuta, do estudante com o professor, - e por que não? – do leitor com o escritor” (Miller, 1989, p. 45). É uma fase de intensa ativação imaginária e de alienação significativa.

A posição do analista em não assumir este saber que lhe é suposto, não respondendo à demanda do paciente, produz um efeito de significação, a transferência de significação, ou seja, uma suspensão deste saber, fazendo com que as questões voltem remetidas ao próprio sujeito, levando-o a se perguntar sobre o seu desejo: o sintoma constitui-se como um enigma para o sujeito. A terceira, a transferência analítica, ocorre quando se introduz o sujeito suposto saber não mais um saber consciente e sim, o saber do inconsciente. Portanto, a demanda de análise é diferente da demanda sobre o sintoma, vai buscar um outro saber, o do inconsciente, porém, é preciso que o analisando primeiro coloque o analista na posição de mestre para, posteriormente, destituí-lo desta posição singular. É este jogo de saber que possibilita a relação analítica. Se nem mesmo o saber do mestre estiver em jogo, como imaginar uma retificação subjetiva?

Dominique Miller (1989) faz um importante apontamento ao afirmar que esta última fase, a da revelação de um outro saber, não é retorno do recalcado, não é um saber que se busca na história. É um saber produzido no encontro analítico, ressaltando, uma vez mais, que o inconsciente é evanescente, se abre e fecha. Os momentos de abertura são de criação, de produção de um saber do inconsciente, para além do recalcado: um inconsciente como produção dinâmica de sentido.

A transferência introduz a questão do desejo ao sujeito e possibilita a retificação subjetiva que se refere a uma mudança do posicionamento do sujeito diante da sua demanda e promove a sua responsabilização na escolha de sua neurose. A retificação subjetiva abala o saber do mestre, um saber encarnado em uma pessoa. Isto pode ser entendido como a passagem do fato de queixar-se dos outros para queixar-se de si mesmo. Na histórica, seria a implicação na reivindicação que faz ao Outro, fazendo-a passar da posição de vítima sacrificada à de agente da intriga da qual se queixa, e que sustenta seu desejo na insatisfação.

Retornando ao trabalho de Stevens (1996), o autor informa que *Le Courtif*⁶, instituição belga na qual trabalha, acolhe crianças psicóticas e neuróticas graves. O projeto de trabalho está fundamentado sobre o pressuposto de que a criança psicótica está inscrita na linguagem, mesmo quando não se inscreve como sujeito na palavra. Este projeto de trabalho divide-se em duas faces: as atividades cotidianas que, por um lado, propiciam um trabalho educativo e, por outro, possibilitam a elaboração significativa a partir do material de linguagem; e os ateliês que se situam na perspectiva de elaboração delirante dos dizeres da criança e a perspectiva de uma suplência.

⁶ Por referir-se a conceitos relativos a uma clínica com psicóticos, diferente, portanto, do trabalho aqui proposto, não detalharei os conceitos utilizados por esta instituição.

Kupfer (2000), cita em seu texto que Baio, psicanalista que também trabalha em *Le Courtil*, alerta para a distinção entre condições da psicanálise – o inconsciente está estruturado como uma linguagem – e condições de sua aplicação em um sujeito particular a presença de uma pré-interpretação do sintoma feita pelo sujeito⁷.

As condições da psicanálise podem ser utilizadas na própria montagem de uma instituição que reproduziria, assim, uma cadeia de significantes através de modalidades discursivas diversas como ateliês, passeios, etc., seguindo os princípios da linguagem, como ocorre em *Le Courtil* e também em *Bonneuil*⁸, na França. Nos diz Kupfer:

Ao fazer a criança circular alternativamente entre estes diversos espaços – a escola, o lar terapêutico, a família no campo - a tentativa é a de fazer surgir, pela ausência ou hiância que se cria entre os espaços, a falta, um registro do que não está mais (Kupfer, 2000, p.14).

O sujeito pode surgir no intervalo entre as cadeias, introduzindo a criança psicótica no registro do simbólico; seria “[...] bordejar o Real – Real que se manifesta pela irrupção do gozo invasivo de seu Outro - através da construção de anteparos simbólicos” (Kupfer, 2000, p.15).

Entendo que os ateliês e as outras atividades cotidianas são significantes oferecidos às crianças e, como tais, não apresentam um significado a priori. Isto permite que cada uma inclua estes significantes em sua rede subjetiva e do encadeamento surja um sentido, podendo assim o significante ser representante do

⁷ Ao analisar a função transferencial das entrevistas preliminares, Quinet (1993, p.30), aponta que a resolução de se buscar um analista está vinculada à hipótese de que há um saber em jogo no sintoma ou naquilo que a pessoa quer se desvencilhar, e é isto que Jacques-Alain Miller chama de pré-interpretação, feita pelo sujeito do seu sintoma.

⁸ Escola Experimental de *Bonneuil-Sur-Marne*, uma instituição francesa para atendimento de crianças autistas, psicóticas e deficientes mentais excluídos do sistema tradicional de educação. Fundada em 1969 por Maud Mannoni e outros psicanalistas com uma proposta de educação alternativa: oferecer a estas crianças um lugar para ‘viver e falar’.

sujeito. Como vimos no item anterior, é no discurso que o sujeito apresenta-se representado e ao se autorizar a ser representado, veicula aí o seu desejo que sustenta esta representação.

O discurso não é apenas falado. Principalmente na clínica com crianças são vários os recursos utilizados por elas para falarem: o brincar, o agir, desenhar, pintar, jogar, recortar, colar, correr, etc. Todas estas formas podem ser compreendidas como significantes que se encadeiam no discurso dirigido ao Outro. As diversas modalidades discursivas buscam oferecer entradas no simbólico por outras vias de acesso, já que a fala, principalmente na clínica com crianças psicóticas, “[...] não produziu a subjetivação que dela se esperava” (Kupfer, 2000, p.14).

Na cidade de São Paulo, a *Pré-escola terapêutica lugar de vida*, dirigida por Maria Cristina Kupfer (1996), psicanalista e docente da USP é, segundo a própria autora, um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento que, assim como as duas instituições anteriormente citadas, tem na própria montagem institucional uma ferramenta terapêutica de trabalho.

Ainda na clínica da psicose, encontramos o trabalho de Beatriz Boudard (2000), psicanalista, que nos relata em seu texto *Os quatro discursos no trabalho com os pais*, uma experiência com pais de crianças atendidas em *L'Antenne 110*, uma instituição belga para crianças neuróticas e psicóticas. Ela relata um dos grupos realizados com os pais que ocorre por demanda da instituição, sendo a participação condição para a criança ser mantida no local. Não se trata, portanto, de uma análise dos pais, visto não haver demanda por parte deles e não ser este o objetivo proposto para este grupo. Nos diz a autora:

O primeiro objetivo dessas entrevistas é fazer os pais falarem da sua criança, obter deles a (re)construção de uma história, de um romance familiar que permitirá à criança, se ela não for psicótica, situar o encadeamento significativo no qual foi inscrita (Boudard, 2000, p.63).

Com isto, a instituição acredita satisfazer a sua demanda de saber o lugar que a criança ocupa na fantasia parental, poupando os pais de uma confrontação com o seu desejo particular. E a conversa, entendida como demanda de trabalho, pode favorecer a emergência da demanda do outro, ou seja, através de um discurso sobre a criança os pais falam de si mesmos e podem vir a perguntar-se sobre a implicação deles na história dos filhos. Ocorre o que ela define como “uma subjetivação do discurso, da emergência de uma questão, e ao mesmo tempo de uma demanda que, desta vez, será deles” (Boudard, 2000, p.64).

A autora utiliza-se dos quatro discursos para refletir sobre esta prática. Ressalta, inicialmente, que esta perspectiva teórica lacaniana nos diz que quando tomamos a palavra, ocupamos, antes de tudo, um lugar. Existem diferentes lugares a partir dos quais podemos falar, interpelar o outro, e o efeito do que se dirá aí será diferente em cada um desses lugares. É preciso definir: o lugar do agente (o lugar a partir do qual se toma a palavra); a que outro se dirige a palavra; o efeito desta palavra dirigida a alguém (o produto do discurso); e a causa, motor do discurso, a verdade em nome da qual fala o agente.

Boudard (2000), situando em seu trabalho os quatro discursos, afirma que o Discurso do Mestre está presente desde o início, dado pela instituição, pela estrutura do grupo, pelo enquadramento, normas e regras do atendimento. Está presente também pelo fato de ser um laço social instituído pela relação de fala, presente no grupo. Os coordenadores também sustentam este discurso por ocuparem, no lugar de agentes, a posição de mestria (S_1), de *semblant* de mestria, daquele que coloca o

outro na posição de saber (S_2), ou seja, os pais na posição do outro tem um saber (S_2) sobre a sua criança. A verdade deste discurso é que o mestre é um sujeito dividido ($\$$), portanto que não existe A verdade, mas uma meia verdade, e o que se produz é uma falta (a), ou seja, ao encadearem, em rede, os diversos significantes que formam a história dos filhos são levados a se defrontarem com a sua (dos pais) questão, serem faltosos.

Os discursos circulam no grupo, o outro de um discurso é o agente de um outro discurso e assim por diante, sem obedecer a um ordenamento linear. Por exemplo, no Discurso do Mestre, no qual o agente (S_1) é o coordenador do grupo, os pais são colocados como o outro que sabe (S_2). Possuidores deste saber que ocorre no encadeamento dos significantes que compõe a sua história com os filhos, os pais passam a agenciar o Discurso do Universitário. No lugar daquele que tem o saber (S_2) e sustentados pela verdade do S_1 , ou seja, sustentados por um significante capaz de acionar uma cadeia, se dirigem a uma falta (aquilo que falta a um sujeito) e produzem um sujeito dividido, um sujeito que inscreveu os significantes no registro do simbólico. O S_1 , o significante recalcado, como visto no item acima, divide o sujeito entre ser constituído por um saber inconsciente e ao mesmo tempo ser representado no discurso. Para aparecer representado no discurso é preciso acionar o encadeamento dos significantes (S_2, S_3, \dots, S_n). Como sujeito dividido, os pais podem agenciar o Discurso da Histórica que os levariam a um pedido de análise, e/ou serem o outro do Discurso do Analista.

Este produto final, no caso de crianças psicóticas, é fundamental. Ter os pais como sujeitos barrados, abre uma margem de manobra para o desejo, que permitirá

à criança “deslocar-se do lugar de objeto no qual a fantasia parental o havia congelado” (Boudard, 2000, p.72).

E o Discurso do Analista? Boudard (2000) diz que se na teoria ele está fora, na prática está presente o tempo todo. A transição de um discurso a outro só é possível se estiver presente o objeto que promove o movimento de busca, o objeto *a*, que é ao mesmo tempo aquilo que falta ao sujeito e aquele que causa (aciona) o desejo. É preciso ter sempre presente uma terceira instância que compõe a subjetividade, o simbólico, a ordem que nos condiciona a uma lei que está acima dos nossos desejos. O lugar deste objeto é o lugar do agente do Discurso do Analista.

Por que na prática ele está presente o tempo todo? Porque é o pressuposto do sujeito como faltoso, incompleto, castrado, que sustenta o giro dos discursos. Ao partir-se do pressuposto de um sujeito auto-suficiente (indivíduo) o discurso cristaliza-se no do *Mestre*. Por que ao mesmo tempo em que está presente este discurso está ausente? Porque o coordenador não opera sobre o objeto do fantasma dos pais, deixa de fora o objeto *a* de cada um, isto se processa no manejo da transferência e da interpretação. A interpretação não ocorre sobre a fantasia inconsciente que sustenta a posição daqueles pais, e sim sobre os significantes, sobre o discurso. Como qualificar esta interpretação? Para Boudard (2000), pela confrontação do sujeito com seu próprio dizer e com o dizer dos outros pais levando-os a perceberem diferentes significações para o sintoma.

Ao final do seu texto, Boudard afirma que a clínica do trabalho com os pais pode ser designada como uma clínica da entrevista preliminar, visto que se busca um trabalho preliminar de elaboração significativa, “um caminhar que tem como

ponto de mira a emergência de uma posição subjetiva ($\$$), em outros termos, uma histerização do discurso” (Boudard, 2000, p.72).

Nesta mesma perspectiva teórica, Oliveira (1999) desenvolve um trabalho com os pais de crianças psicóticas, individualmente e em grupos, na *Pré-escola Lugar de vida*. Ela destaca em seu trabalho o manejo transferencial que deve ser operado nesta clínica. Os pais vêm à instituição em busca de uma solução para os problemas de seus filhos. Vêm em busca de um saber que eles supõem que a instituição possa oferecer. A transferência se estabelece com o Outro institucional, portador deste saber. O dispositivo de escuta dos discursos dos pais, instalado no atendimento individual ou em grupo, mostra-se como uma importante estratégia clínica que auxilia a promover o deslocamento desta posição transferencial para outra, possibilitando uma implicação subjetiva dos mesmos em relação à problemática de seus filhos.

Um trabalho de orientação de pais percorreria uma outra vertente, a educacional, que instalaria a completude do grupo (a instituição tem as respostas) e não o questionamento necessário para a produção de mudanças (que implicação eu tenho com a doença do meu filho?). Em analogia ao trabalho de Boudard, esta clínica baseia-se no grupo como uma estrutura discursiva, é um “trabalho de elaboração significativa, propiciador de deslocamentos quanto à posição no simbólico” (Oliveira, 1999, p. 156), que não visa a entrada dos pais em análise, mas que pode trazer benefícios terapêuticos e até contribuir para que se instaure uma demanda de trabalho. “Ao falarem dos filhos, os pais realizam uma elaboração simbólica que poderá propiciar deslocamentos na posição de objeto que a criança tem na fantasmática parental” (Oliveira, 1999, p.157).

Os exemplos acima relatam um trabalho na clínica das psicoses ou neuroses graves com crianças que apresentam uma dificuldade radical de constituição subjetiva, por encontrarem-se no lugar de objetos na fantasia materna, objetos de completude imaginária, personificação do objeto fálico. São laços de alienação que se presentificam. A montagem da instituição opera como um instrumento de tratamento e o trabalho com os pais torna-se fundamental. A produção de um certo deslocamento da fantasia materna possibilita uma melhora no estado da criança.

Mas não é apenas com crianças que apresentam dificuldades radicais para se constituírem que encontramos a clínica ampliada e, também, não somente em instituições em que o Discurso do Analista se faz presente na própria montagem. Também está presente em instituições como hospitais, escolas, unidades de saúde e espaços culturais, entre outros, como mostram os trabalhos de Camerini (2000) e de Moretto (2001).

Na área da Saúde Mental, publicações e trabalhos de pesquisas, como os de Sonia Alberti (2000), e de Sônia Altoé (1999), atestam a presença de profissionais que indicam ser possível utilizar a teoria psicanalítica na leitura e condução de ações nas instituições desta área.

Cabe ressaltar que atuar em instituições não significa necessariamente efetuar uma clínica ampliada. Encontramos também nestes locais, uma organização de atividades que reproduzem o *setting* analítico de consultório, ou seja, a realização de atendimentos individuais ou grupais caracterizados como de tratamento-padrão.

Diferente das instituições como as descritas para crianças psicóticas ou neuróticas graves, o projeto municipal que é aqui objeto de pesquisa e reflexão, não

traz a condição da psicanálise presente na sua estrutura. As atividades são divididas e pensadas buscando proporcionar o desenvolvimento bio-psico-social destas crianças e não as constituições de suas subjetividades.

Como introduzir uma clínica psicanalítica em instituições com uma estrutura completamente avessa às suas operações, como é o caso desta instituição que coordena os projetos sociais municipais?

As contribuições de Rodrigues da Costa, Ribeiro e Gomes (1997), no texto *Análise e tratamento psicanalítico de estruturas discursivas (uma outra possibilidade clínica)*, auxiliam nesta elaboração. Os autores avaliam que, neste campo, a demanda da instituição é, geralmente, por psicólogos e/ou psicanalistas que atuem como agentes de humanização de práticas asilares (em hospitais geral e psiquiátrico), de desalienação (reinstalação de um *status quo*) ou como aquele que tem um saber sobre o desenvolvimento da sexualidade que permitiria educar e prevenir práticas sexuais perversas ou desviantes. Como responder a estas demandas?

Os autores analisam o trabalho que realizam em dispositivos institucionais com estrutura discursiva, utilizando a teoria dos quatros discursos de Lacan. Demonstram que a *Análise e tratamento psicanalítico de estruturas discursivas* (ATPED), constituem-se em um modo de operar, uma ferramenta de tratamento e um instrumento de leitura e análise, cuja operatividade clínica tem a propriedade de produzir transformações, dentre elas: separar o simbólico do imaginário e o sujeito do eu. Este instrumento permite uma atuação tanto em tratamentos psicoterápicos quanto nas intervenções em grupos e em instituições.

Concordam os autores que responder a demanda da instituição tal como nos chega, produz alienação, quando acreditam que o trabalho deve ir ao sentido oposto, deve produzir separação. Com base em uma leitura diferenciada sobre o Discurso do Mestre (já descrito acima), que consideram representante do discurso das instituições de saúde, operam no Discurso do Analista. Em um dos tópicos teorizam sobre os efeitos da escuta do sujeito na clínica psiquiátrica, sem descaracterizá-la. Em outro tópico, trazem um exemplo de como a escuta na equipe multiprofissional pode operar um discernimento, produzindo efeito de separação, a partir do qual, cada participante envolvido teve que se haver com suas questões. Nos grupos, a grande contribuição desta análise estrutural, foi prescindir da busca de um elemento articulador entre o psiquismo individual e o grupal, uma vez que, sujeito e Outro, o um e o coletivo, são tratados como elementos da estrutura, produtores de laço social.

Além de situar o trabalho que desenvolvo como pertencente ao campo da clínica psicanalítica ampliada, pode-se também equiparar sua atuação às realizadas nos locais citados como exemplo. Realiza-se em uma instituição que visa suprir as carências provocadas pela situação sócio-econômica e que se propõe a oferecer ao outro o que lhe falta. Em uma leitura estrutural, podemos dizer que neste discurso agenciado pela instituição, o significante mestre (S_1) representa aquilo que sustenta o ideal da instituição (saber o que as crianças precisam para tornar-se criança cidadã). Aproxima-se do Discurso Universitário, na medida em que é este saber (S_2), sustentado pelo ideal da instituição (S_1), coloca, no campo do Outro, a criança no lugar de não saber – por ser de *situação de risco* -, de objeto a , produzindo um sujeito ($\$$) alienado deste saber, identificado a este significante que o Outro lhe

atribui. Todos discursos produzem laços. O Discurso Universitário produz um laço de alienação.

O trabalho que realizo visa ao avesso. Visa possibilitar que a criança agencie o seu próprio discurso e que tenha como efeito apropriar-se do S_1 capaz de acionar a sua cadeia discursiva. Para isto a criança deve ser colocada, como o outro, no lugar daquele que tem um saber que ela mesma desconhece (\mathcal{S}), e o agente deve possibilitar que ela se aproprie deste desconhecido e produza um sentido para ele (S_1), assumindo (o agente) o lugar daquele que causa o desejo (objeto a), que promova a busca deste sentido. Este é o Discurso do Analista, que neste raciocínio clínico deve ser o discurso do coordenador de grupo, para possibilitar que a criança aproprie-se do seu S_1 e agencie um outro discurso.

Ao entender que um dos significantes primordiais destas crianças é *situação de risco*, o trabalho visa possibilitar que elas construam novos significados.

Para isto, é preciso que haja um manejo da transferência. As crianças participantes deste projeto social vão à instituição para serem atendidas em suas carências. Não apresentam uma demanda para atendimento em psicologia. A transferência que elas, inicialmente, estabelecem é com a instituição. Esta é colocada no lugar do saber e, nos momentos iniciais da realização dos grupos-oficina, os coordenadores são personificados, pelas crianças, como representantes deste Outro institucional, detentor do saber. Ocorre a transferência anônima, vista anteriormente que, em certo sentido, não deixa de ser também transferência analítica.

Os coordenadores, no dispositivo do discurso analítico, não assumem este lugar de saber, não respondem diretamente às perguntas que lhe são formuladas, produzindo questionamentos. Após alguns encontros as crianças perguntam: – *Quem são vocês? Vieram aqui pra ensinar o que? Pra que a gente vem aqui?* (em referência ao grupo de psicologia). Ou seja, começam a buscar o sentido de estarem ali, revelando uma implicação em suas próprias questões, ainda que dirigidas aos coordenadores, suposto saberem a resposta. Uma transferência de significação se instaurou e a partir dela passam a chamar os coordenadores pelo nome próprio e não mais de tio(a), professor(a).

Ao nos situarmos nessa posição de agentes no dispositivo do Discurso do Analista, visamos que um aspecto diferenciado da demanda daquelas crianças possa expressar-se a partir de uma oferta diferenciada: oferta de possibilidades transferenciais que possam ultrapassar a transferência anônima. Ou seja, ao dirigirmos ao sujeito ($\$$), do lugar do não mestre (a), sustentamos a posição de quem sabe que há saber inconsciente (S_1 e S_2) capaz de produzir efeitos de desalienação subjetiva e social, o que não podemos esperar de ações de suprimento de carências.

Essas ações de suprimento das carências materiais e psíquicas são efetivadas nas práticas assistenciais realizadas em instituições de atendimento a crianças em situação de precárias condições socioeconômica que vêm demonstrando no transcorrer dos tempos, serem práticas dessubjetivantes. É o que me proponho a demonstrar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – DESNATURALIZANDO A NOÇÃO DE CRIANÇA

No capítulo anterior delimito o campo de atuação da clínica desenvolvida com crianças em *situação de risco*, em uma instituição de assistência social. Denominada de *clínica psicanalítica ampliada*, enfatizei ser o discurso analítico um dispositivo que possibilita ao sujeito assumir o seu discurso.

O lugar que o Outro dispõe para a criança ocupar, tem efeitos na construção dos seus laços sociais. Para buscar elementos que ajudem a entender o lugar em que o Outro social situa a criança em *situação de risco*, recorrerei à história das noções imaginárias sobre estas, as práticas sociais desenvolvidas e as conseqüências destas atuações.

Sentimento da infância: notas sobre sua construção histórica

O conceito de criança é uma construção histórica. O que atualmente é a representação moderna da criança, como uma etapa da vida individual, é efeito, principalmente, da ciência moderna fundada na racionalidade, e dos ideais liberais da Revolução Francesa.

Um texto clássico no tratamento do tema é o estudo do historiador francês Philippe Ariès (1981), que buscou a gênese da noção moderna de infância na Europa ocidental. É com seu livro *História social da criança e da família* que percorrerei, brevemente, o caminho histórico da construção deste conceito. Áries apresenta a tese de que até o século XVII não havia uma inscrição simbólica de criança e ainda, o *sentimento de infância*, definido como a consciência da

particularidade da criança que a diferencia e a distingue essencialmente da adolescência e do adulto, constituiu-se com a sociedade industrial que retirou a criança do anonimato e atribuiu-lhe um lugar na família e na sociedade.

Áries, através, principalmente, da pintura e literatura da época, mostra que, na antiguidade, o *sentimento de infância*, tal como o conhecemos, era desconhecido. O período inicial da vida era considerado como uma desgraça, uma porção da alma, um desejo irracional, intempestivo. Santo Agostinho, no século V, ressaltava a anti-perfeição deste ser que carregava o peso do pecado original. A duração da infância reduzia-se ao período de maior fragilidade humana, no qual a criança ainda não podia sobreviver sozinha.

Segundo a concepção cristã que predominava fortemente na Europa, a assistência às crianças abandonadas e doentes, era caritativa. A rejeição e o abandono eram freqüentes e tolerados pela Igreja e pela sociedade, assim como o infanticídio. As crianças nasciam e morriam sem causar aflição e sua existência dependia das decisões do poder absoluto dos pais que, se assim o desejassem, abandonavam-nas. A mortalidade infantil não era tema de preocupação e não havia registros de tumbas e epitáfios de crianças. O sacramento do batismo, não apenas como rito de introdução do ser humano à Igreja, mas como condição única de salvação da alma e a chave de entrada no Paraíso, foi um dos fatores que contribuiu para que esta situação se modificasse. Instituiu-se, na criança, uma alma infantil imortal, redimida de seu pecado original, que passou a ser lembrada depois de morta, ingressando no universo simbólico cultural.

No século XII, a assistência à infância abandonada foi institucionalizada. Não era mais monopólio dos monges e mosteiros, mas também de confrarias caritativas

e, nas cidades, foram criados os hospícios⁹ de expostos com o apoio das municipalidades, de legados e das confrarias de leigos. Posteriormente, nos hospícios de expostos que se espalharam por toda a Europa, foram instaladas as *Rodas*, um instrumento/lugar para a recepção dos bebês abandonados. A *Roda dos Expostos*, que recebeu este nome em referência aos expostos (abandonados), visava basicamente substituir o costume de abandonar as crianças nos pátios das igrejas e na porta dos conventos, garantindo o anonimato daquele que ali colocava a criança. Assim descreve Marcílio (1998, p. 57):

O nome Roda – dado por extensão à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha enjeitada, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local sem ser reconhecido. A origem desses cilindros rotatórios vinha dos átrios ou vestíbulos de mosteiros e de conventos medievais, usados para outros fins, como o de evitar o contato dos religiosos com o mundo exterior.

A troca de afetos, o processo de socialização e a aprendizagem de ofícios faziam-se no convívio com os adultos, nos espaços abertos da comunidade, não havendo uma preocupação educacional. Os jogos e as brincadeiras eram compartilhados por todos, como pode ser exemplificado em obras de arte da época como no quadro *Brincadeiras de Criança* (1534), do pintor Brughel, no qual as crianças são caracterizadas como adultos de tamanho reduzido, ou como no quadro *A Infanta* (1630), do pintor espanhol Diego Velásquez, pintado cem anos depois. Neste período, de acordo com a denominação de Áries, surgiu o *sentimento de paparicação*: os pequenos divertiam a todos e sua morte não era sentida como perda, outro logo o substituiria.

⁹ A palavra hospício está associada nos dias atuais a asilo de loucos, hospital de alienados, manicômio. Porém, ela também significa estabelecimento onde se dá hospedagem e/ou tratamento gratuitos a pessoas pobres ou doentes; asilo, abrigo. É este o sentido dado ao hospício dos expostos.

As grandes mudanças ocorridas na sociedade industrial, na educação, na arquitetura e na organização do espaço social e familiar, foram importantes para a formação do *sentimento da infância*. Ocorreu uma privatização da vida familiar: a família recolheu-se para longe das ruas, das praças e da vida coletiva. O espaço físico no interior da casa ganhou contornos que possibilitou a defesa contra intrusos e melhor preparo para a intimidade. A família converteu-se no lugar de afeto entre os esposos, entre pais e filhos. Começou a organizar-se em torno da criança e, como havia uma preocupação e um interesse por seus estudos e por seu futuro, os pais investiam na formação dos filhos e colocavam expectativas sobre eles.

A educação que antes se fazia por meio da aprendizagem no convívio social, passou a ser atribuição da escola, com a função de oferecer uma formação higiênica, moral e intelectual de transmissão de valores, atitudes e saberes. Uma nova cultura centrou-se no interesse renovado pela educação das crianças e pela elevação do estatuto da mulher no interior da família, privilegiando a relação mãe-criança. As crianças deixaram de ser vistas como brinquedos encantadores que provocavam os *sentimentos de paparicação*, e passaram a ser consideradas como pessoas que necessitam ser disciplinadas e bem educadas.

Marcílio (1998) mostra que à atenção caritativa dada aos pobres, às crianças abandonadas e doentes, juntou-se a filantropia, que reorganizou as formas de direção da vida dos pobres, reduzindo o custo social de sua reprodução e obtendo um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos estatais. As caridades religiosas foram lentamente sendo substituídas por uma beneficência pública que desenvolvia ações visando a contenção do abandono, o controle das uniões e da repressão à vagabundagem de adultos e crianças.

Dentro desta nova ordem, produtiva e utilitarista, a criança deveria ser um instrumento de progresso, um agente a serviço do Estado. Os expostos passaram a ser vistos como um problema material e não espiritual. Precisavam ser regenerados e isto era feito por meio da reclusão e do trabalho, criando programas de capacitação profissional e ensino profissionalizante para os expostos: aos meninos, oficinas de ferreiro, marceneiro, sapateiro; às meninas, corte e costura, bordado, artesanatos. Criaram-se internatos para tirar as crianças dos perigos das ruas, dos botequins, da malandragem. Nestas instituições totais, as crianças tinham educação, formação, disciplina e vigilância sendo preparadas para a vida em sociedade. As crianças foram enclausuradas nas escolas e nos internatos. Eram as idéias iluministas que governavam as ações, a aceitação do supremo valor social da inteligência e a crença na grande utilidade da razão para o progresso social.

Marcilio (1998) relata, ainda, que, com as normas do higienismo e as grandes descobertas científicas como as de Luís Pasteur sobre os germes patogênicos, houve uma diminuição da mortalidade infantil e o surgimento de técnicas de amamentação artificial, melhorando a nutrição das crianças. A medicina tornou-se cada vez mais científica e preventiva, os hospitais foram transformando-se em locais de diagnóstico e tratamento, e os expostos foram excluídos deste novo espaço médico. Novas formas de assistência surgiram, como os asilos, colônias, orfanatos, colégios, creches, etc. A puericultura e a pediatria desenvolveram-se rapidamente na busca pela conservação da vida das crianças. As práticas de educação das mães foram questionadas, principalmente o costume de deixar seus filhos com as amas-de-leite que se tornaram grandes mercenárias e foram acusadas de incutirem comportamentos impróprios às crianças; uma nova disciplina foi introduzida para as crianças ajustarem-se à nova ordem social e econômica. As ricas e as pobres

recebiam formações diferentes. Ambas foram retiradas de seus lares, porém, com objetivos distintos: as de famílias abastadas foram colocadas nas escolas com o objetivo de prepará-las para dirigir a sociedade; as demais passaram a ser objetos de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que as preparassem para o mundo do trabalho.

Do anonimato, a criança ganhou um lugar na família e na sociedade, tornou-se alvo de proteção, de vigilância e de cuidados com o seu corpo e educação. A infância apresentava-se no imaginário social como o tempo da preparação para a vida adulta, tempo em que a educação, principalmente por meio da escola, tem um grande papel na formação e no desenvolvimento moral dos futuros cidadãos. A criança é o futuro do homem, do país, da nação. Assim resume Marcílio (1998, p. 224): “A criança, a partir do século XIX, é alvo de forças que a avaliam, investigam, classificam, separam, controlam, vigiam, protegem, para que sua educação seja eficaz”.

Em meados do século XX, a assistência filantrópica cedeu espaço para a lei de proteção e cidadania, na qual a criança era vista como sujeito de Direito, ou seja, vista pelo que ela é agora e não pelo que será no futuro. Descreverei sobre esta forma de assistência mais detalhadamente no tópico a seguir.

Estas informações e as análises histórica fornecidas por Ariès (1981) e Marcilio (1998) permitem dizer que não foi o ciclo natural ou biológico que construiu a noção de infância da família nuclear, mas fenômenos de dimensão sócio-cultural. Esta desnaturalização é importante por mostrar que os valores não são eternos, alteram-se historicamente, e por permitir desmistificar diversas idéias arraigadas que

levam à reprodução de práticas coercitivas como únicas possíveis, fechando o espaço da criação e da invenção de novas práticas.

De menor a cidadão: breve histórico sobre as políticas públicas no Brasil.

O Brasil entra na cena europeia, no século XVI, com a chegada dos Portugueses na terra do pau-brasil. Estando no início de sua construção histórica, foi apropriando-se de concepções já estabelecidas, principalmente na Europa, trazidas pelos novos ocupantes e, na maioria das vezes, as reproduziam com defasagem de tempo.

Vimos que na Europa, as praticas de assistências às crianças modificaram-se em conformidade com o pensamento e a concepção de homem do seu tempo. Tiveram um caráter caritativo, filantrópico e protecionista, sendo que nunca houve uma substituição completa de uma pela outra. As três formas encontram-se em atividade ainda nos dias de hoje, embora as predominâncias tenham se alterado. Vimos também, que a construção do conceito de infância trouxe a marca da diferença no tratamento de crianças em situações econômicas e sociais distintas. As políticas de assistência aos carentes, órfãos e/ou abandonadas no Brasil é o próximo passo que efetuari no sentido de compreender o lugar simbólico atualmente ocupado por estas crianças no imaginário social, imaginário este produtor de efeitos na subjetividade.

Antes, porém, apresentarei as idéias de Marshall (1967) sobre cidadania, conceito central para a compreensão das atuais políticas publicas, que são aqui

entendidas como um conjunto de ações programáticas formuladas a partir do Estado, visando determinados objetivos.

As sociedades modernas, seguindo uma tradição de pensamento que tem suas origens no Iluminismo, têm sido definidas como a era dos direitos e da cidadania. Ao fazer uso público e livre da razão, a época moderna tornaria possível ao homem libertar-se da tutela de uma tradição centrada em um conhecimento contemplativo, teocêntrico, formal e finalista. Este ideal de liberdade implicaria também num conceito de igualdade, já que todos teriam o direito – que deveria ser garantido pelo Estado – de exercer publicamente sua liberdade. É evidente que esta idéia moderna de cidadania será marcada desde sua origem por ambigüidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Vários trabalhos sobre cidadania citam os estudos de Marshall (1967). Em 1949, este autor proferiu uma conferência sob o título de *Cidadania e Classe Social* que deu origem ao livro do mesmo nome, no qual, partindo da análise da sociedade inglesa, buscava estabelecer relações entre o conceito de cidadania e classe social, analisando o impacto dos direitos da primeira sobre as desigualdades sociais. Como resultado da diferenciação institucional da sociedade, o autor propõe a divisão do conceito de cidadania em três elementos: direitos civis, os direitos necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e o direito à justiça; direitos políticos, que se referem ao direito de participar do exercício do poder político, como eleitor ou como membro de uma organização investida de autoridade política; e os direitos sociais que se referem a tudo o que “vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser

civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (Marshall, 1967, p.64). Direito social significa acesso, por exemplo, ao sistema educacional e aos serviços sociais.

Marshall vislumbrava uma clara tendência na sociedade moderna em direção a uma igualdade social cada vez mais ampla, tendência esta que historicamente desdobraria-se em diferentes gerações de direitos. A primeira geração seria constituída pelos direitos civis, ou seja, aqueles necessários ao exercício da liberdade individual, construídos, sobretudo ao longo do século XVIII; a segunda geração seria constituída pelos direitos políticos, que dizem respeito ao exercício do poder político, consolidado no século XIX; e a terceira geração de direitos, os direitos sociais, referentes ao bem-estar econômico e social, formulados já no século XX.

Este autor mostra uma tensão irreduzível entre o princípio da igualdade inerente aos direitos sociais e as desigualdades inerentes ao mercado. Mas aposta no desenvolvimento dos três elementos como possibilidade de reduzir as desigualdades ao afirmar que “a preservação de desigualdades econômicas se tornou mais difícil pelo enriquecimento do status da cidadania” (Marshall, 1967, p.109).

Entretanto, a grande questão colocada neste início de século XXI pelo conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas, denominada de globalização, é a de saber se ainda podemos ver com otimismo esse impulso crescente em direção à igualdade, supostamente inscrito na sociedade moderna. O próprio controle do mercado, que para Marshall parecia uma conquista definitiva da cidadania, vê-se ameaçado pela globalização econômica. O que torna complexa a discussão sobre as políticas públicas. Ao abordar a formulação destas políticas no

âmbito da infância e adolescência, terei como pano de fundo, embora nem sempre explicitado, este momento de transformação cujos impactos e efeitos estão a se constituir.

De todo modo, é possível analisar a construção das políticas públicas, função precípua do Estado na defesa da moderna concepção de cidadania, em sua relação com o caminhar da história da sociedade contemporânea. Assim, as formas de assistência e de proteção à infância e adolescência transformadas em políticas públicas, foram modificando-se, refletindo as diferentes conjunturas sociais e econômicas que definiam as conceituações de criança e adolescente.

Retornando à conceituação de Marshall, observa-se que os direitos sociais, especialmente aqueles conquistados após a Segunda Guerra, com a organização do Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*¹⁰, são recentes na história. Mendonça (2002), aponta que os direitos da infância foram definidos mais tardiamente, ainda, e obedeceram a uma lógica inversa à definição dos direitos sociais do homem trabalhador, pois não dependiam exclusivamente da regulação na esfera da produção. Sua evolução está intimamente relacionada ao avanço do *Welfare State*, que tomou temas como a educação e a saúde como itens prioritários, estabelecendo:

[...] a universalização e obrigatoriedade da atenção educacional e sanitária aos jovens, como condições mínimas para o desenvolvimento do indivíduo dentro de marcos civilizatórios, além de outras formas de assistência que conferem à família renda e

¹⁰ Termo utilizado para definir a mobilização em larga escala do aparelho de Estado colocada em prática especialmente por países europeus no pós-guerra, para executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população. Estas se traduzem na adoção de políticas sociais, ou seja, um conjunto de bens e serviços, que visam garantir o acesso universal aos direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão, tais como saúde, educação, cultura, lazer, e marcaram uma fase das lutas políticas em que o estado foi posto como intermediador das relações capital-trabalho. Essa mediação foi vencida justamente com o que se denomina neo-liberalismo, significando a devolução desta mediação ao mercado.

trabalho ou formação para o trabalho, no caso dos jovens (Mendonça, 2002, p.114).

Retornando às políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil, recorro, novamente, ao trabalho que Maria Luiza Marcílio (1998) desenvolveu em seu livro *História social da criança abandonada*, no qual apresenta a trajetória da assistência às crianças abandonadas no Brasil. Este trabalho servirá de base para a problematização destas políticas.

Do período colonial até meados do século XIX, predominava a assistência caritativa, que se caracterizava pelo

[...] sentimento de fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais. De inspiração religiosa, é missionário e suas formas de ação privilegiam a caridade e beneficência. Sua atuação se caracteriza pelo imediatismo, com os mais ricos e poderosos procurando minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas e de boas ações – coletivas e individuais. Em contrapartida, esperam receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, aqui na terra, o reconhecimento da sociedade e o status de beneméritos. Ideologicamente, procura-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se conformistas (Marcílio, 1998, p.134).

As confrarias das Santas Casas de Misericórdia, através de convênios firmados com o Estado, formaram uma rede de assistência à infância que perdurou nos quatro primeiros séculos da nossa história. As Santas Casas, com o aval da Coroa Portuguesa instituíram Rodas e Casa dos Expostos, prática iniciada na Europa no século XII, além de Recolhimentos, para as meninas pobres e para as expostas.

Entre meados do século XIX e do século XX, na fase denominada por Marcílio (1998) de assistência filantrópica, as transformações sociais ocorridas no Brasil produziram impactos nas políticas públicas voltadas para a infância desvalida. A mais importante foi o fim da escravidão, que junto com outras mudanças, foi

possibilitando, aos poucos, que a sociedade brasileira rompesse a velha ordem oligárquica e implementasse a ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista. Destaca-se nesta fase, a união do Direito e da Medicina através dos médicos sanitaristas que, criticando a assistência caritativa pela falta de metodologia e de técnicas bem definidas, reelaboraram propostas de política assistencial, segundo as técnicas científicas da filantropia.

Até mesmo a designação da infância mudou nessa fase de intervenção da Medicina e das Ciências Jurídicas. De um lado, o termo 'criança' foi empregado para o filho das famílias bem postas. 'Menor' tornou-se discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente e abandonada. Do início do século, quando se começou a pensar a infância pobre no Brasil, até hoje, a terminologia mudou muito. De 'santa infância', 'expostos', 'órfãos', 'infância desvalida', 'infância abandonada', 'petizes', 'peraltas', 'menores viciosos', 'infância em perigo moral', 'pobrezinhos sacrificados', 'vadios', 'capoeiras', passou-se a uma categoria dominante – menor. O termo menor aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público (Marcílio, 1998, p.195).

As intervenções consistiam em educação, saúde, trabalho e disciplina. Bazon (1999), destaca três linhas, para distintos segmentos da população, das ações do Estado na educação: no contexto escolar para as camadas médias e superiores da sociedade; de guarda em instituições para os segmentos sociais tidos como insuficientes ou necessitados; e no contexto de internatos para a *infância desviada* e a *juventude desviante* (abandonados e infratores) que visavam recuperar o menor e devolvê-lo à sociedade como um cidadão de bem, respeitador da moral e dos bons costumes. Desta forma, isolavam a infância e juventude problemática em grandes instituições totais, geridas por uma metodologia bem definida, capaz de prevenir, regenerar e corrigir os defeitos das crianças e dos adolescentes, para só então, devolvê-los ao convívio social. Cabe ressaltar que tanto para prevenir como para reeducar, as crianças eram afastadas de suas família e levadas a estabelecimentos

de internamento. Bazon (1999) afirma que havia neste momento da história do Brasil

[...] um pareamento de ações caritativas, sob total domínio da Igreja, e ações profissionais, fundadas em metodologias de várias ciências – Medicina, Criminologia, Sociologia, Pedagogia – ambas, porém, imbuídas de objetivos semelhantes: assistir para prevenir problemas e, no caso dos ‘menores infratores’, quando a prevenção era considerada insuficiente, investir na correção, associando-a à noção de reeducação (Bazon, 1999, p.09).

É na fase filantrópica, que surge a primeira legislação sobre a infância, através do Código de Menores, estabelecido pelo Decreto nº 17.423 de 12 de outubro de 1927.

Em um texto em que aborda a evolução da construção jurídica por meio da qual o Estado brasileiro pretendeu normatizar a política de assistência à criança órfã e/ou abandonada, Roberto da Silva (2001) aponta que este Código de Menores consolidou toda a legislação sobre crianças até então emanada por Portugal, pelo Império e pela República. Em seu primeiro artigo, este Código determina que: “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”.

Destinava-se, prossegue Silva (2001), a legislar especificamente sobre as crianças de zero a dezoito anos, em estado de abandono, quando não possuíssem moradia certa e tivessem os pais: falecidos, ignorados ou desaparecidos; sido declarados incapazes; presos há mais de dois anos; qualificados como vagabundos, mendigos, de maus costumes; exercendo trabalhos proibidos, fossem prostitutas ou economicamente incapazes de suprir as necessidades de sua prole. Ou seja, atuava especificamente sobre os chamados efeitos da ausência, atribuindo ao Estado a

tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponíveis os seus direitos de pátrio poder. O Código denominou estas crianças de *expostos* (as menores de sete anos), *abandonados* (as menores de dezoito anos), *vadios* (os atuais meninos de rua), *mendigos* (os que pedem esmolas ou vendem coisas nas ruas) e *libertinos* (que freqüentam prostíbulos). Já os chamados direitos civis, entendidos como os direitos pertinentes à criança inserida em uma família padrão, em moldes socialmente aceitáveis, continuou merecendo a proteção do Código Civil Brasileiro, de 1916, sem alterações substanciais. A este sistema dual no atendimento à criança, se convencionou caracterizar como Doutrina do Direito do Menor.

Assim, o destino de muitas crianças e adolescentes ficou à mercê do julgamento e da ética do juiz. Em 1942, no período do Estado Novo, em que se observou uma expansão das políticas básicas em educação e saúde, marcado no campo social pela instalação do aparato executor das políticas sociais no país (instrumento de incorporação das populações trabalhadoras urbanas ao projeto nacional do período), foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM. Tratava-se de um órgão do Ministério da Justiça e que funcionava como um equivalente ao sistema penitenciário para a população menor de idade. Com orientação correccional-repressiva fundada na noção de *periculosidade*, o sistema previa atendimento diferente para o adolescente autor de ato infracional (internatos: reformatórios e casas de correção) e para o menor carente e abandonado (patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos).

Silva (2001) destaca que o golpe militar de 1964 iniciou à doutrina de Segurança Nacional, cuja matriz brasileira foi a Escola Superior de Guerra. A

questão do menor passou a ser tratada no âmbito desta mesma doutrina, ou seja, o menor surge como problema de segurança nacional. Esta foi a filosofia que norteou a criação do Plano Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, e das fundações criadas para proteger e assistir ao menor, no âmbito federal e estadual, as designadas FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – e as FEBEMS – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. A criação da FUNABEM implicou na formulação de uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor, a que tiveram que se subordinar todas as entidades públicas e particulares que prestavam atendimento à criança e ao adolescente, e se propunha a ser a grande instituição de assistência à infância, cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco.

A concepção arquitetônica e pedagógica das unidades da FUNABEM e das FEBEMs instituiu um sistema de internação de carentes e abandonados até os dezoito anos e para o tratamento dos infratores substituiu-se a *política dos portões abertos* pela *política dos muros retentores*. Ao mesmo tempo, o sistema educacional brasileiro, afetado pela Doutrina da Segurança Nacional, introduzia elementos curriculares que reforçavam os sentimentos de patriotismo e de nacionalismo, a educação das crianças e adolescentes sob a tutela da FUNABEM/FEBEM passou a ser feita segundo os preceitos do militarismo, com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência.

Marcílio aponta que nesta nova política pública, o Estado tornava-se “o grande interventor e o principal responsável pela assistência e pela proteção à infância pobre e a infância desviante” (Marcílio, 1998, p.225). Esta política pretendia

corrigir as causas da conduta do menor anti-social e do menor desassistido. Aqui temos uma equivalência entre crianças pobres e as desviantes.

Vemos assim, que a noção de periculosidade cede espaço central na estratégia de atendimento para a noção de privação, da criança como feixe de carências: não é, não sabe, não tem, não é capaz. Com vistas ao bem-estar, esta política de atendimento, decidia pela criança o que era bom ou não para ela, implicando em julgamentos de valor.

Silva (2001) relata que o Código de Menores, de 1979, constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, no entanto, com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Esta lei introduziu o conceito de *menor em situação irregular*, que reunia o conjunto de meninos e meninas que estavam na infância em *perigo* e *infância perigosa*, conforme a denominação de alguns autores. Esta população era colocada como objeto potencial da administração da Justiça de Menores.

Já para Altoé (1999), criança em situação de *irregularidade* referia-se à situação de pobreza dos pais, a maus-tratos, negligência, abandono e comportamento visto como delinqüente ou anti-social. A categoria *de menor* passou a ser fonte de estigmatização com grande peso negativo na vida dessas pessoas, que eram, em sua maioria, crianças cujos pais eram pobre-carentes. Constatase uma condensação de significantes como o apontado entre crianças pobres e desviantes. O significante criança *em situação irregular* estabelece uma relação metonímica com os significantes: criança *em perigo* e *perigosa*.

De acordo com Jacobi (1989), os anos oitenta caracterizaram-se pela ampliação e intensificação dos movimentos sociais, que impulsionaram e influenciaram o processo de redemocratização. No campo das políticas públicas, isto implicou em sua redefinição e na reorganização do sistema de proteção social a partir de princípios como descentralização, participação social e a universalização da atenção, visando reduzir a exclusão social e garantir a eqüidade, no plano dos direitos. Mendonça (2002) acrescenta que

[...] a política de assistência social na Carta de 88 se integrou ao Sistema de Seguridade Social, definindo-se como um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade civil, que se voltariam para a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência, à velhice; o amparo às crianças e adolescentes carentes; a integração dos jovens no mercado de trabalho; a habilitação, reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiência (Mendonça, 2002, p.115).

A partir de um amplo movimento de diferentes entidades e da Constituição de 1988, foi elaborado, em 1990, um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado através da Lei 8.069/90. Este documento é uma grande conquista da sociedade brasileira, pois o ECA instituiu a doutrina de proteção integral, garantindo, sem discriminação, a condição de sujeito de direito a todas as crianças e adolescentes.

O ECA estabelece disposições sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, com a proposta de “mudar o quadro em que se acham a infância e a juventude brasileiras”. Substitui a doutrina da *situação irregular* e incorpora a doutrina *sócio-jurídica de proteção integral*, colocando os “direitos da criança e do jovem numa perspectiva condizente com sua condição de pessoa em

desenvolvimento e que, por vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral” (ECA, 1990, p. 1). Define, também, ser dever da família, da comunidade em geral e do Poder Público assegurar a efetivação dos direitos reconhecidos nesta lei, assim como de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação da criança e do adolescente” (p.15). Nestes casos, entram em cena os programas de proteção integral, que deverão ser formulados, executados e controlados pelo Governo nos seus níveis federal, estadual e municipal, assim como pela comunidade e família.

Além de definir como devem ser as relações da sociedade (Estado, Entidades, Família) com as crianças e adolescentes, o ECA apresenta também mecanismos que possibilitam aos municípios realizarem trabalhos que, efetivamente, priorizem as ações propostas. Dentre estes mecanismos, existem três instrumentos fundamentais que devem ser criados, através de leis municipais: o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em 1996, a Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social publicou um texto para servir de subsídios ao estabelecimento de diretrizes e ações a serem efetivadas em programas de proteção integral destinado ao grupo infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade. O texto, de autoria de Maria do Carmo Brant Carvalho (1996) apresenta propostas de atividades voltadas à proteção, ao desenvolvimento e à socialização, tendo como “princípio fundante a intercomplementariedade de propósitos e de ações entre família, escola e comunidade” (Carvalho, 1996, p. 4). A vulnerabilidade destas crianças e adolescentes deve-se principalmente, à pobreza, discriminação, abandono, exclusão

ou inclusão precária no “usufruto de bens e serviços básicos e indispensáveis para uma vida digna” (p.9), encontrando-se, portanto, em situação de carência, merecedores de assistência no âmbito político de Assistência Social.

Na avaliação da autora, é grande o contingente de crianças nestas condições, sem visibilidade no imaginário coletivo por se encontrarem entre dois extremos formados de um lado, por meninos de rua, em conflito com a lei, marginalizados, vistos como questão de Estado, do Poder Judiciário, e de outro, pelas crianças da camada mais rica da população, vistos como questões privadas das famílias.

Esta, nas palavras da autora, *maioria silenciosa*, tem família, vai à unidade básica de saúde, vai à escola, mas, de fato, não obtém usufruto desses serviços e de outros fundamentais à sua socialização e desenvolvimento com acesso à cultura, esporte e lazer. É uma maioria

semi-analfabeta com poucas trocas culturais, excluídas do direito a desenvolver suas potencialidades e talentos, trabalha precocemente e será, quando atingir a idade adulta, mão-de-obra desqualificada, reproduzindo o ciclo de pobreza e exclusão (Carvalho, 1996, p.19).

A autora define que um programa de proteção social envolve necessariamente oferta de atividades sócio-educativas, de esporte e lazer, no período complementar à escola, assim como apoio e insumos diverso ao núcleo familiar. Estes programas “são um instrumento fundamental de promoção da equidade e da igualdade social que a Assistência Social pode e deve promover” (p.20).

Ainda segundo Carvalho, existiam, à época do lançamento do texto — que apresenta propostas de atividades voltadas à proteção, ao desenvolvimento e à socialização do grupo infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade — inúmeros

serviços assistenciais voltados para a faixa etária de 07 a 14 anos no período complementar à escola. A maioria destes serviços, geridos por entidades filantrópicas, organizações comunitárias, fundações empresariais e instituições governamentais, cumpriam apenas uma função compensatória, desvinculados do conjunto de políticas públicas, com objetivos equivocados, limitando-se às atividades meramente ocupacionais, resultando em *serviços pobres para pobres*, mais domesticadores que qualificadores, nos quais qualquer pessoa, qualquer espaço, qualquer material é suficiente.

Atualmente, até mesmo por força de lei, é grande o número de municípios que oferecem Programas de Assistência Integral, buscando garantir proteção com desenvolvimento e produzir mudanças do padrão de cidadania das crianças e adolescentes atendidos. Estes programas, devem oferecer, de forma geral e variada, atividades de orientação de estudos (reforço escolar), desenvolvimento de habilidades para a vida, atividades artísticas e de desenvolvimento físico, práticas desportivas, de lazer e recreação.

Este segmento da população, alvo de programas de proteção, não foi invenção do ECA. São as crianças empobrecidas economicamente, excluídas dos seus direitos sociais de saúde e educação. São os *menores* das décadas de 1970 e 1980, considerados em *situação irregular, infância em perigo*, em condições que as predispõem ao crime. Uma maioria que só aparece nas “estatísticas de campanhas de vacinação, estatísticas de desnutrição, de ingresso na escola, evasão escolar e trabalho precoce” (Carvalho, 1996, p.18).

Os aportes teóricos e técnicos da psicanálise aqui utilizados permitem afirmar que todos estes anos de práticas assistenciais dessubjetivantes deixam profundas

marcas na vida destas crianças, em seu corpo e psiquismo. Por estarem em plena fase de constituição subjetiva tais práticas, ao colocarem estas crianças no lugar de objeto-coisa, fragilizam ainda mais a estruturação de suas subjetividades.

O ECA define estas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, incluído-os, assim, no mundo da cidadania. A política pública de assistência à infância e juventude ora preconizada pelo ECA, reflete o momento histórico.

Como cidadãos, as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, direito à vida e à saúde (cap. I), à liberdade, ao respeito e à dignidade (cap. II), à convivência familiar e comunitária (cap. III), à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (cap. IV), à profissionalização e à proteção ao trabalho (cap. V). Devem ser asseguradas todas as oportunidades e facilidades, a fim de possibilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade (art. 3º).

Vicissitudes na implantação local da política pública

Em 02 de outubro de 1992, dois anos após a promulgação do ECA, a cidade de Assis formalizou, na Lei Municipal nº 3.150, a criação dos três instrumentos considerados fundamentais para possibilitar a efetivação das ações dos projetos de assistência às crianças e adolescentes: o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esta Lei foi alterada em seus dispositivos na Lei 3526, de 24 de Setembro de 1996.

A criação destes instrumentos permitiu a formação de parcerias na busca de elaboração e efetivação de programas visando garantir às crianças e adolescentes o direito à vida, à dignidade e à liberdade. Um amplo projeto de assistência integral à criança e ao adolescente foi formalizado e desenvolvido entre os anos de 93 e 96. Este projeto, que abrangia atuações nas áreas da saúde, educação e social, concedeu a Assis, em 1996, o prêmio de Cidade Amiga da Criança.

Porém, sua manutenção e sustentabilidade política não perduraram nas administrações dos anos subseqüentes. Não houve o mesmo entusiasmo e muito menos a mesma intencionalidade que levou a cidade de Assis a conquistar aquele premio. As mudanças na administração municipal tiveram um efeito de descontinuidade.

Especificamente, os projetos na área de assistência social a crianças e adolescentes em *situação de risco*, da Secretaria da Assistência Social, depois de um período de intensa atividade, perderam a sua importância política quando, em 1997, uma nova equipe assumiu o município. Ao final de 1998, a prefeitura celebrou um convênio com uma entidade religiosa evangélica delegando a esta o gerenciamento e a administração de alguns projetos e serviços da Secretaria da Assistência Social. Este convênio foi amplamente questionado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Porém, apenas no ano de 2000 eles retornaram para a prefeitura sob a condução de novos coordenadores.

Em 2001, no início da nova administração municipal, assume a mesma secretária que havia implantado os projetos no ano de 1996. Esta secretária reestruturou a rede de atendimento social da cidade, reorganizou as atividades e redimensionou o espaço físico destes projetos estabelecendo parcerias com outras

secretarias municipais. Impôs um novo dinamismo, cobrando dos órgãos públicos a observância do cumprimento de ações de sustentação aos projetos sociais. Em maio de 2002, o prefeito a substituiu, repetindo o mesmo ato em março e em outubro de 2004. Em uma única gestão, quatro secretárias diferentes assumiram a Secretaria da Assistência Social de Assis. De 1996 a 2004, por oito vezes, houve alterações nos rumos destes projetos. Em 2005, nova gestão municipal e nova secretária.

Em 1998, em meio a todas estas mudanças, iniciei um trabalho de atendimento grupal, na modalidade de oficinas, para as crianças em *situação de risco*, do Projeto *Casa do Sol Nascente*, atualmente denominado Projeto *ABC*, desenvolvido no Centro Social Urbano - CSU. Respalado nos referenciais teóricos da psicanálise, este trabalho teve como objetivo oferecer àquelas crianças, um espaço para a expressão das suas subjetividades através das formas próprias de comunicação das crianças, como jogos, pintura, desenho. Partia do pressuposto que a criança cidadã precisava ser assistida para além das suas necessidades materiais. Havia um sujeito que precisava emergir para tomar posição diante de suas vivências e buscar formas de construir ou reconstruir novos sentidos para estas vivências. É este projeto iniciado em 1998 e mantido até hoje, que servirá de sustentação prática a este trabalho, e que está descrita no capítulo cinco.

Todas aquelas alterações no gerenciamento dos projetos sociais demonstram que o arcabouço jurídico e institucional e os princípios e diretrizes produzidos pelo ECA, aparecem como ecos distantes na realidade institucional e assistencial de muitos municípios brasileiros. A implantação de uma política pública, ao menos no município que aqui analiso, norteia-se ainda por uma visão profundamente assistencialista e de uma improvisação voluntarista.

As crianças e adolescentes pobres continuam a serem vistos com o mesmo estigma: *menor*. A falta de afinidade, de clareza na formulação e nas diretrizes de implantação de políticas públicas por parte dos gestores, tem conseqüências nos trabalhadores das equipes que são responsáveis pela execução das ações. Sem treinamento, sem qualquer preocupação com a sua qualificação, sem projeto claro a definir objetivos e metas, o cotidiano de trabalho acaba por se transformar em um encontro entre as crianças e os adolescentes e os trabalhadores que contam apenas com o recurso da imposição de uma disciplina conservadora, rigorosa e fundada em uma conduta moral.

Crianças em situação de risco e subjetivação

O Estatuto da Criança e do Adolescente completou, em 2005, quinze anos de existência, sendo considerado por muitos especialistas em legislação, como uma das mais avançadas leis existentes. Porém, sua concretização, na prática que encontramos nos municípios, está muito distante dos princípios que preconiza. Estudos realizados por órgãos responsáveis pela efetivação da lei, como o CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes), evidenciam que no dia-a-dia persistem situações que variam entre a doutrina da situação irregular e a Doutrina da Proteção Integral, entre as violações e a efetiva garantia de direitos.

A não efetivação das ações parece estar relacionada com o fato de termos hoje em nossa sociedade, diferentes concepções sobre crianças em *situação de risco*, distintas entre si e plenamente aceitáveis no nosso espaço cultural. Ora a criança é considerada como vítima das ações violentas dos adultos e ora como

agentes destas ações. A sobreposição destas concepções, leva a formas distintas de intervenções, contraditórias e/ou ambivalentes, que dificultam tanto a efetivação das ações do ECA como a constituição da subjetividade destas crianças. Estas não encontram parâmetros explícitos para responder à pergunta: O que o Outro quer de mim?

Uma destas concepções, a mais antiga, tenta ver a criança como o futuro do homem (do país, da nação). A infância como um período em que ainda não é; a criança só espera um dia ser adulto. O progresso da nação corresponde ao crescimento e desenvolvimento de uma criança. Uma outra concepção, vê a criança como sujeito de Direitos, ela é (não se trata mais da dimensão 'um dia vou ser'), uma vez que a criança já é sujeito. A ela são asseguradas direitos, cabendo aos pais defenderem os filhos na luta por estes direitos. Sujeito de direito civil, social e político. E temos, ainda, uma terceira concepção: a de atribuir à criança o rótulo de sujeito da informação, ou sujeito para a mídia. O jovem tornou-se um consumidor e isso determina uma certa prática no que se refere à infância: a criança é como qualquer um, um consumidor. Esta terceira forma remete à contemporaneidade, a uma nova ordem mundial, em que novos processos de subjetivação vão se circunscrevendo, nas quais prevalece, nos relacionamentos, o laço social do Discurso Capitalista.

Quinet (2001) destaca que, nos dias atuais, com o desmantelamento dos regimes das sociedades não-capitalistas, o Discurso do Capitalista impõe-se de forma consistente.

Como afirmou Jean Baudrillard em 'Sociedade de consumo' (1970), vivemos em uma espécie de evidência do consumo e da abundância criada pela multiplicação de objetos, na qual os homens da opulência se cercam não mais de outros homens, e sim de objetos (televisores,

carros, computadores, fax, telefones, etc.). Suas relações sociais estão centradas não mais em laços com outros homens, diz Baudrillard, mas sim na recepção e na manipulação de bens e mensagens. O discurso capitalista, efetivamente, não promove a ocorrência de laços sociais entre os seres humanos: ele propõe ao sujeito a relação com um gadget, um objeto de consumo curto e rápido [S ← a] (Quinet, 2001, p.16-17).

O Discurso Capitalista transformou o sujeito em consumidor, desconsiderando seu desejo, interpretando-o como desejo de objeto, *gadgets* desejados no mercado pelos avanços da ciência financiados pelo capital, fazendo do individualismo a marca registrada desta sociedade atual.

É sob a égide deste discurso que as subjetividades estão sendo constituídas, discurso que impõe uma relação de alienação, levando o indivíduo a submeter-se a ela tal como a recebe, sem possibilidades de criação. Desta forma faz parte deste discurso comportar noções e ações distintas e ambíguas sobre as crianças em *situação de risco* como vimos acima.

No processo de constituição da subjetividade, a função do olhar exercido pelo Outro é fundamental. Não o olhar que registra, e sim o olhar que deseja, olhar signo de investimento libidinal que possibilita à criança revestir-se de atributos, construir sintomaticamente seus valores, suas identificações, seus traços de pertinência social, política, seus aspectos psicológicos. De acordo com Elia (2000), constituir-se é deixar-se capturar na imensa rede de significantes disponíveis por aqueles que o representem imaginariamente. Dizemos assim que, na psicanálise, o processo de constituição subjetiva, só é possível ocorrer quando o desejo do Outro permite à criança uma inclusão e a ocupação de um lugar como sujeito social. É o Outro, em sua complexidade de atributos e sentidos, que dá à criança o sentimento de que ela tem um lugar.

O Outro se faz representar, além dos pais, pelos professores, autoridades ou determinados funcionários de uma instituição, por exemplo, que também atribuem um lugar para esta criança no qual ela buscará se reconhecer para ser aceita.

A história mostra que a tendência deste Outro social, reproduzido nas instituições em geral, é uma diluição do singular, uma massificação. O que as crianças e adolescentes mostram marcando sua presença com palavras ou atos é que, como cidadãos, podem ser vistas como seres anônimos, mas como sujeitos são singulares.

O olhar do Outro social é um olhar que rotula as crianças participantes do projeto, na medida em que as vêem com atributos estigmatizadores/estigmatizados. Diante desta imagem as crianças passam a se verem também como portadoras naturais destes estigmas que as encerram na condição *de risco*. Vimos que um rótulo é historicamente construído, não sendo, portanto, um processo natural. Isto coloca a desconstrução deste lugar no imaginário social como possibilidade.

A desconstrução deste estigma pode iniciar-se nos pequenos grupos-oficina, possibilitando que as crianças quebrem este círculo, a partir da desconstrução de alguns laços sociais já estabelecidos e pela construção de novos laços.

Os laços fraternos, que incluem amor e rivalidade, são fenômenos geralmente observados em agrupamentos de crianças. Para analisar se os efeitos que eles produzem são de alienação ou de criação, como se pretende nos grupos-oficina, recorro à conceituação de Maria Rita Kehl (2000). No texto com o título *Existe a função fraterna?*, a autora interroga sobre a existência desta função ao mesmo tempo que responde positivamente e afirma que o outro, o semelhante, a começar

pelo irmão, contribui decisivamente para nos estruturar. A participação do semelhante no processo de tornar-se sujeito não é contingencial e sim necessária, portanto o exercício da função fraterna adquire relevância. A palavra fraterna põe em cena nos debates psicanalíticos, “a idéia banida, quase maldita de fratria” (Kehl, 2000, p. 31).

A autora relembra que no mito freudiano de passagem da humanidade da barbárie para um protótipo de civilização houve um pacto instituído (o tabu do incesto) entre os irmãos que, após o assassinato compartilhado do pai da horda, intensificaram seus laços fraternos. A fratria fez operar a função paterna. Para Kehl (2000, p.33) “os irmãos só são ‘iguais’ enquanto se mantém em seu estatuto de filhos e em sua submissão incondicional diante do pai”. O estabelecimento da Lei permite o aparecimento das diferenças, a divisão de tarefas, a discriminação dos lugares segundo a ordem de nascimento, as diferenças de habilidade, como escreve a autora.

Se no *mito das origens* freudiano houve um cadáver real que produziu o ato fundador da civilização, na ontogênese, na constituição do sujeito operada pela introdução da função paterna, é uma operação simbólica que a institui: é a partir da cultura, da linguagem, que esta função continua operando. “O pai real, e as diversas autoridades que podem substituí-lo, não fazem mais do que transmitir a Lei – à qual também estão como sujeitos... assujeitados” (Kehl, 2000, p.35).

A função fraterna não se refere apenas a laços entre irmãos de sangue. Na teoria freudiana, esta relação entre irmãos é marcada por uma rivalidade na disputa pelo espaço vital representado pelo seio materno. O ciúme entre irmãos é disputa pelo amor da mãe. Em Lacan, é a identificação que determina a rivalidade entre

irmãos, é um outro que vem ameaçar e desestabilizar a identidade imaginária da criança em relação à sua imagem no espelho. A confrontação com a máxima semelhança e a inevitável diferença, introduzida na organização narcísica infantil, força o rompimento da prisão especular daquele que até então se via como *idêntico a si mesmo* – como objeto do desejo materno ou como sujeito identificado ao traço instituído pelo nome do pai, “a depender do momento em que o outro faz a sua entrada em cena” (Kehl, 2000, p.36).

Na adolescência, a função do semelhante confirma e, simultaneamente, relativiza o poder de verdade absoluta da palavra paterna, possibilitando ao sujeito reconhecer-se como criador de linguagem e/ou de fatos sociais abrindo um *campo anônimo de circulação e transmissão de saberes*.

A circulação da palavra em sua multiplicidade de sentidos, em sua plasticidade criadora, em relação à qual o sujeito está simultaneamente desamparado – nada lhe fornece garantias de verdade quanto às suas escolhas – e aliado aos semelhantes. (Kehl, 2000, p.45).

Para a autora as fratrias formam-se e desfazem-se ao longo da vida. Servem em determinados momentos, para proporcionar cumplicidade e proteção afetiva contra os rigores do super eu, mas sua cristalização produz fatalmente a segregação, a intolerância, em nome do narcisismo das pequenas diferenças. Assim, cumprida sua função de criadora de linguagem, as fratrias devem ser uma das formas possíveis de relacionamento e não a única.

A partir destas contribuições de Kehl, especialmente esta última em que analisa o caráter segregatório que podem adquirir as fratrias quando se cristalizam, defendendo que a tecedura dos laços fraternos nos grupos-oficina deve ter uma função limitada no tempo e espaço e, após, devem abarcar outras formas de laços sociais,

não apenas com o outro semelhante, mas também com o Outro da alteridade, pois trabalho com a hipótese de que novas subjetivações só se fazem na percepção da diferença.

Nos grupos-oficina, estes laços fraternos podem se formar pela igualdade de *condições de risco*. Estas identificações são importantes, mas é necessário ir para além deste imaginário de que o outro nos completa, pois esta completude é mítica, uma vez que a falta é estrutural e não contingencial. É preciso haver a elaboração desta *condição de risco* para o sujeito sair deste assujeitamento e isto significa produção constante de novos sentidos e não a cristalização de um sentido.

De que forma poder-se-ia operar para produzir novas formas de subjetivação? No capítulo anterior analisei a utilização do dispositivo do Discurso do Analista.

Se o olhar do Outro é importante na constituição da subjetividade, se o significativo que o Outro está oferecendo para estas crianças reconhecerem-se é o significativo *situação de risco*, que efeitos provocará nas subjetividades destas crianças? Haverá um reconhecimento destas crianças com este significativo?

Trago aqui um exemplo para esboçar uma resposta a estas questões. Em um dos encontros de um dos grupos-oficina realizado no ano de 2004, Pedro, dez anos, ao ver seu irmão passar perto de onde estávamos, o chamou com entusiasmo, para nos apresentar, e disse – *Este é o meu irmão*. Ao que respondeu – *Sai pra lá, eu tenho nojo quando você me chama de irmão, você é “nego”!* As demais crianças do grupo o chamaram de racista e ele retrucou – *Sai “meu”! Eu venho aqui pra brincar, não preciso fazer estas coisas que vocês fazem*. Após sua saída, Pedro se justificou dizendo que ele é “nego” igual à mãe e o irmão é branco igual ao pai.

Podemos ver neste exemplo uma forma denegativa de se identificar ao significante. O irmão de Pedro, não se reconhece em Pedro e em nenhuma outra criança. Coloca-se como diferente de todos, vai ao projeto porque quer, vai para brincar, não porque precisa como os demais. Repete uma exclusão que ele mesmo vivencia.

Esta forma pejorativa de se dirigir ao outro é bastante freqüente no grupo. Zombam um do outro pelas condições de moradia, pela cor do cabelo, pela dificuldade escolar, pelo sapato rasgado, provocando, na maioria das vezes, uma reação de irritação e de conflito. Como se encontram nas mesmas situações, as ações parecem ocorrer por espelhamento: os que xingam também são xingados pelos mesmos motivos.

Que significado atribuirão a este *risco*? Vejamos como João parece identificar-se a este risco, no sentido de perigo.

João, dez anos, nos primeiros encontros do grupo-oficina, procurou liderar o grupo e o fazia pela força física, batendo em quem não lhe obedecesse. Circulava o tempo todo, provocando os demais e subindo nas cadeiras, moveis, janela e nas estantes da sala. Quando a oficina ocorria ao ar livre, subia nas árvores, nos postes, nos telhados. Colocava-se, com freqüência, em uma situação de risco e mobilizava a equipe pelo risco da integridade física que realmente apresentava. Quando os coordenadores mostravam não estarem preocupados com a cena, João rapidamente trocava de local, subindo em outro de modo a ficar sob o olhar do grupo em uma situação ainda maior de risco.

Sendo *risco* um significante e não tendo um significado colado nele, é possível que este deslize e podemos, como que em uma associação livre, encadear *risco*, com perigo, certeza, probabilidade ou com um traço no papel. Um traço que pode dar origem a uma criação, uma produção; neste sentido poderá se colocar como suporte da diferença. No caso de João e Pedro o suporte parecia ocorrer pela identificação, como indutor de unificação e não da diferença.

Como sabê-lo? Uma escuta atenta destas crianças pode nos auxiliar no ensaio de respostas, ou na meia-resposta possível. A proposta aqui colocada é uma escuta realizada no dispositivo grupal.

CAPÍTULO 3 – A PSICANÁLISE E O INFANTIL

O que é ser criança?

No capítulo anterior, destaquei as modificações da noção de infância em diferentes contextos sócio-históricos e o surgimento da divisão de classes sociais, nas quais crianças pobres e ricas receberam um lugar diferenciado no Outro social, constituindo, para a mesma faixa etária, um segmento populacional de crianças e outro de menores. Neste mesmo processo histórico, o segmento nomeado como menores recebeu vários significados que foram amalgamados no significante criança em *situação de risco*.

Atualmente, o ECA busca modificar esta condição ao estabelecer um conjunto de direitos para todas as crianças sem nenhuma distinção. Porém, a desconstrução de um imaginário social e a formação de outro não depende apenas das leis, mas, principalmente, de um longo processo que envolve ações transformadoras no dia-a-dia. Ainda está fortemente arraigada no discurso do Outro social a relação metonímica entre crianças em precárias condições socioeconômicas e crianças em *situação de risco*, com todas as implicações que isto evidencia. Desta forma, a implantação do ECA encontra grandes dificuldades, dentre outros motivos, por pressupor uma outra concepção sobre a criança,.

É importante ressaltar a radicalidade deste significante do Outro social uma vez que, pelo processo histórico analisado, trata-se de um conjunto de significantes denegatórios que se condensaram no significante criança em *situação de risco*, cujos efeitos produzidos, bem como as reações a estes efeitos, segregam e inferiorizam estas crianças. Este significante nos mostra uma ambigüidade que

comporta as várias condensações de significantes, cujo significado inclui crianças *em risco* e crianças *de risco*.

Não existe uma noção única para o significante criança e várias definições podem ser encontradas. No discurso social, infância e criança equivalem-se e estão revestidas por características econômicas, civis, políticas, morais, de cor, credo, classe social, que as categorizam, hierarquizam e as dividem em ricas, pobres, católicas, evangélicas, negras, brancas, dentre outras.

Para a psicanálise, criança é o ser humano que está no tempo da infância, uma fase de desenvolvimento e momento da constituição subjetiva. Tempo no qual se requer o auxílio alheio para a satisfação das necessidades biológicas e para ingressar no mundo simbólico. Fase de transformações globais, de crescimento, de maturação e de busca de um lugar no simbólico. Fase em que o sujeito ao constituir-se utiliza o corpo que o sustenta para realizar o seu desejo. Na criança dois eixos temporais entrecruzam-se: o sincrônico (da estrutura) e o diacrônico (evolutivo).

O ECA estabelece que a criança é cidadã e que precisa de proteção para sua sobrevivência física e psíquica. A psicanálise afirma que a criança é sujeito e que precisa de um outro ser humano para que possa humanizar-se, inserir-se na cultura, na civilização, enfim, no simbólico.

Jerusalinsky (1987) aponta que o aparelho biológico é o arcabouço básico sobre o qual se constitui o sujeito, porém, não há desenvolvimento possível sem uma estrutura subjetiva (de linguagem) que o origine e o sustente. O desenvolvimento do corpo, dos seus aspectos motores, verbais, mentais, supõe um processo de construção, de aprendizagem e de maturação, que só se constrói em

relação com a demanda do Outro. Não há, portanto, um desenvolvimento igual a outro: a estrutura subjetiva singulariza-o.

É a este processo de singularização da subjetividade que irei apresentar a seguir, através de um recorte da teoria psicanalítica. Eis uma difícil tarefa, uma vez que ela é constituída por uma trama de conceitos na qual um sempre remete ao outro. Destacarei aqueles que podem auxiliar-me na análise dos grupos-oficina realizados na instituição, embora permaneça, a despeito dos esforços em evitá-lo, uma certa impressão de um mosaico conceitual.

A pulsão e o infantil

A prematuridade e o desamparo do recém-nascido coloca-o em uma situação de dependência em relação a um outro ser humano que se torna responsável por suprir suas necessidades e o faz segundo um código de linguagem. Ou seja, a expressão da necessidade do bebê é suposta como uma demanda, como um pedido, um apelo endereçado a este outro, que o atende oferecendo-lhe um objeto sustentado no próprio desejo deste outro.

É deste entrelaçamento que a vida psíquica emerge. É no atendimento ao corpo real do bebê que o outro possibilita a construção das representações constituintes do psiquismo. E é esta uma das grandes contribuições da psicanálise, a partir de Freud: a presença e a constituição desta vida psíquica, enunciada no seu texto de 1905, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, no qual fala de uma sexualidade infantil.

Uma sexualidade que atua na infância sem necessidade de nenhum estímulo externo para despertá-la. Sexualidade que provém da erotização do corpo, do prazer que suscita o encontro do corpo biológico do bebê com o corpo de um outro ser humano (prioritariamente a mãe) que, ao atender as necessidades, proporciona uma satisfação que se inscreve neste corpo. Possibilita, ainda, o nascimento do sujeito que passa a demandar deste outro não apenas a satisfação da necessidade, e sim o além dela, a “restituição de um *status quo ante*, de um estado anterior de complementação que o sujeito supõe existir ou ter existido” (Quinet, 2000, p. 88).

O mais-além provindo da satisfação da necessidade e que se inscreve no corpo é denominada de gozo. Lacan define-o como o gozo¹¹ do Outro, por referir-se a uma sensação mítica de completude, impossível de ser alcançada, mas que é constantemente almejada pela pulsão, conforme a citação acima de Quinet.

Dessa forma, o outro ser humano, o Outro materno, ao nomear as necessidades orgânicas do bebê, o insere no mundo simbólico, na linguagem. E assim articulada ao mundo simbólico, estas necessidades irão manifestar-se como demanda: o pedido da satisfação estará sempre entrelaçado a um pedido de amor. Ao mesmo tempo, significar, dar palavra, nomear as manifestações da necessidade, possibilita a emergência da pulsão que ganha representação no psiquismo por ligar-se aos significantes apresentados com a nomeação da necessidade.

¹¹ Para Lacan, o gozo tem uma precisão teórica que o diferencia das diversas vicissitudes do prazer. O prazer refere-se a redução das tensões do aparelho psíquico. O gozo refere-se ao desejo inconsciente e diz respeito às “diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado” (Chemama, 2002, p. 90).

Atender às necessidades do bebê sem supor ali um apelo, inviabiliza o aparecimento do registro da demanda e do desejo e conseqüentemente não há constituição do sujeito, não há busca de satisfação.

Os experimentos realizados por Spitz (1979) descritos em seu livro *O primeiro ano de vida*, trazem um testemunho do quão importante é o atendimento das necessidades sustentado pelo desejo de quem atende o *infans*, pois este Outro o faz não de forma mecanizada, ao contrário, o envolve imaginariamente na sua rede de significações, oferecendo-lhe uma imagem para se identificar.

É na busca da satisfação desta pulsão que o bebê dirige agora a sua demanda de amor. Tendo sua origem em outra fonte (na satisfação da necessidade), o objeto que promoverá o reencontro com este prazer não poderá ser encontrado uma vez que nunca existiu: é um objeto perdido. Há uma radical diferença entre o objeto da necessidade e o objeto da pulsão. O objeto da necessidade é fixo, pré-determinado. Já o objeto da pulsão é variável, é sempre o objeto reencontrado de forma transitória.

Diante da impossibilidade de definir o objeto da pulsão, por ser um objeto perdido (miticamente perdido), o ser humano empreenderá uma busca por ele durante toda a vida. Nesta busca encontrará objetos que servirão como substitutos e que darão a sensação temporária da satisfação pulsional plena. A pulsão elegerá, em diferentes momentos da constituição psíquica, diferentes objetos que serão representantes do objeto não existente. É o desejo que impulsiona esta busca de satisfação pulsional. O objeto que causa o desejo é o objeto perdido, uma vez que supre uma falta estrutural, miticamente instaurada.

Neste sentido, as pulsões buscarão primeiramente prazer em objetos parciais do próprio corpo (auto-erotismo) e, após, em uma identificação especular com a imagem oferecida pelo Outro, estas pulsões darão contorno ao corpo erógeno (narcisismo), estabelecendo um circuito que possibilitará a constituição do sujeito. O mecanismo do recalque sobre a desenfreada busca de satisfação pulsional, propiciará uma organização das pulsões, fundando o inconsciente como sede do sujeito.

É este recalcado que na psicanálise recebe o nome de infantil. Podemos de outra forma dizer que o infantil refere-se ao momento, no tempo da infância, da constituição do fantasma fundamental ou da neurose infantil para Freud e do encontro com o mito. O infantil, portanto, está presente na criança, no adolescente e no adulto.

O recalque que funda o inconsciente, ou seja, que separa o inconsciente da consciência, é para Freud o recalque secundário, ou o recalque propriamente dito. Pode-se dizer que todo recalcado é inconsciente e que o inconsciente é o infantil. Freud (1923) deixa claro, porém, que o recalcado é apenas uma parte do inconsciente e que este é mais vasto; há algo que permanece fora do recalcado, sem inscrição possível, é o real excluído do simbólico.

Este 'mais vasto', abrange, além do recalcado, o inconsciente não recalcado que está relacionado ao recalque originário, que opera em um nível mais primitivo e que deixa um traço, uma marca, uma falta real que o fantasma tenta encobrir.

O conceito de pulsão e a sua relação com o recalcado, com o infantil, com o inconsciente, com o fantasma e o gozo, podem ser melhor compreendidos com a

definição de alguns termos que têm na psicanálise freudiana e lacaniana significados bem específicos, bastante diferentes dos atribuídos no senso comum e, muitas vezes, mesmo nas diferentes correntes de pensamento da psicologia e da psicanálise. Assim, antes de prosseguir no tema do infantil, vou me deter um pouco nestes conceitos que fazem parte do arcabouço teórico mínimo indispensável para abordar a clínica na psicanálise assim como relacionar a pulsão com o real.

Fantasma; Real, Imaginário, Simbólico; Frustração, Privação, Castração.

O fantasma é uma construção imaginária, uma remodelação das experiências vividas e das lembranças, é efeito do desejo arcaico inconsciente, ao mesmo tempo em que é matriz dos desejos atuais.

Os fantasmas arcaicos inconscientes procuram, de fato, uma realização pelo menos parcial, em sua vida concreta. Dessa forma, transformam as percepções e as recordações, originam os sonhos, lapsos e atos falhos, induzem as atividades masturbatórias, exprimem-se nos devaneios diurnos, procuram se atualizar, de forma disfarçada, por meio das escolhas profissionais, relacionais, sexuais e afetivas do sujeito (Chemama, 2002, p.71).

O fantasma é uma construção imaginária inconsciente, mítica, que tenta recobrir o real. É a história que o sujeito constrói para suturar essa falta de simbolização. Alguns fantasmas inconscientes podem ser reconstruídos pela interpretação em um tratamento analítico, outros, porém sob o domínio do recalçamento original não se tornam jamais acessíveis ao sujeito.

Para Freud, os fantasmas originários, ou protofantasmas, são aqueles relativos à origem do sujeito: sua concepção (fantasmas da cena primária), origem da sexualidade (fantasma de sedução), origem da diferença dos sexos (fantasma da castração). É uma construção mítica que tenta proteger o sujeito dos efeitos da

divisão, conseqüência da castração simbólica. Esta construção fantasmática está bastante ativa na criança que busca compreender e encontrar o seu lugar no mundo simbólico.

Em Lacan, o fantasma compõe-se de elementos que dependem dos universos simbólico e imaginário do sujeito e tem a função de barrar o real. O real aqui compreendido como o indizível do sujeito. Para Chemama (2000, p. 182) o conceito lacaniano de real pode ser definido como “o impossível, o real é aquilo que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita e, por conseqüência, não cessa de não se escrever”. O real só pode ser definido em relação ao simbólico e ao imaginário.

No registro do imaginário, o sujeito relaciona-se com o que imagina ser a completude, com aquilo que poderia encobrir a perda, a partir do qual se constitui. É caracterizado pela preponderância da relação com a imagem do semelhante, é o registro do *eu* constituído especularmente na relação com o semelhante. O outro é a própria imagem e a própria referência, estabelecendo uma relação dual permeada pelo amor e pela agressividade, pela relação narcísica com a própria imagem e pela rivalidade com o duplo desta imagem. Por um deslizamento metonímico faz parte do imaginário supor que o outro é um complemento, uma continuidade, ele tem o que falta.

O simbólico constitui-se numa ordem pré-estabelecida que condiciona todo o fenômeno humano e estrutura a realidade inter-humana. É a linguagem a qual todos os seres humanos estão submetidos. Este conceito lacaniano surgiu com as idéias de Lévi-Strauss.

Lévi-Strauss, na busca de esclarecer e interpretar a natureza do fenômeno psíquico, concluiu que um dos determinantes do processo da cultura foi a constituição de duas ordens: a proibição do incesto e o regulamento das trocas de mulheres nas comunidades. Estas ordens adquiriram estatuto de lei e passaram a “regular a estrutura do pensamento e a organizar as relações humanas desde os povos primitivos até o mundo contemporâneo” (Lévi-Strauss, 1982, p.17). Estas leis simbólicas definiram as formas possíveis de laços sociais e a estrutura de parentesco, ou seja, a referencia de um elemento é sua posição na cadeia discursiva e não uma imagem exterior. Por exemplo, uma pessoa só é pai em referência a um filho, só é tio em referência a um sobrinho, se não houver filho e/ou sobrinho, não existirá pai e/ou tio, e assim com toda a rede de parentesco. Esta eficácia do simbólico no sentido de determinar a estrutura de parentesco, as formas de laços sociais e de organizar o pensamento dos tempos primitivos até os dias de hoje, também se faz notar sobre o organismo.

Utilizando o exemplo de uma cura xamanística¹² entre um grupo de índios do Panamá, este autor descreve como um *longo canto de encantamento*, auxilia no bom resultado de um parto difícil. “O canto constitui uma manipulação psicológica do órgão doente, e é dessa manipulação que a cura é esperada” (Lévi-Strauss, 1982, p. 211). O autor destaca que a eficácia simbólica, ou seja, o que intervém na cura é, por um lado, o discurso mítico descrito no canto e a crença da parturiente no mito social (representado pelo xamã) e, por outro lado, a possibilidade da parturiente de englobar, na cultura a que pertence, os afetos anteriormente incompreensíveis por estarem desintegrados deste sistema. Ou, como diz Souza:

¹² Essa cura xamanística, também é descrita no prefácio que Tito Cardoso e Cunha, escreve no livro de Jacques Lacan: *O mito individual do neurótico*, da editora Assírio e Alvim, 1987.

[...] a interpretação de Lévi-Strauss era que a intervenção do xamã atuava na parturiente sobre as 'resistências dos pensamentos inconscientes', procurando torná-los consciente, através dessa 'propriedade indutora' que era determinada pela eficácia dos símbolos" (Souza, 2003, p.18).

A aproximação do xamanismo com a psicanálise, estabelecida por Lévi-Strauss em um certo momento de seu trabalho, levou-o a definir o inconsciente como uma função simbólica, uma estrutura, equivalente a um discurso.

Estas idéias de Lévi-Strauss, entre outras, instrumentaram Lacan a construir a sua conceituação sobre o simbólico e o inconsciente estruturado como linguagem. Embora as conceituações de Lévi-Strauss e Lacan sigam por direções distintas, foram aqui apresentadas, sucintamente, com o intuito de facilitar a compreensão, nos termos lacanianos, de que o simbólico refere-se à alteridade, a quem nos referenciamos, que nos dá um lugar na cultura e que transcende a nossa existência corporal orgânica.

O simbólico recobre uma parte do real, mas não todo. O real, portanto, é aquilo que está lá, mas escapa ao simbólico. É o indizível, o que não pode ser nomeado. Diante dele as associações detém-se, pois, trata-se de algo desde sempre perdido para o simbólico, inacessível à fala. O simbólico faz com que o sujeito expulse o real de sua representação da realidade, mas este não cessa de se fazer presente e não é apreendido pelo pensamento. A falta estrutural do sujeito pode ser entendida como o real, que o sujeito tenta barrar do simbólico, com diversos objetos *a* imaginários¹³.

¹³ Lacan, no Seminário 20 - *Mais, ainda*, para especificar a relação entre estes três registros constituintes da subjetividade: Real, Imaginário e Simbólico, utiliza-se da topologia e demonstra que estes se encontram entrelaçados como um nó borromeano. Nó que servia de brasão à família dos Borromeus, uma figura de três aros, que têm, pela forma de nodulação, a qualidade de todos se desligarem quando um deles for cortado; os três aros são equivalentes e têm por característica a impossibilidade de serem pensados isoladamente.

Lacan (1995), no Seminário 4, apresenta três formas de manifestações relacionadas ao objeto da falta: a privação, a frustração e a castração.

Para Chemama (2002, p.166) a privação é a “ausência real de um objeto que o sujeito concebe como lhe pertencendo ou do qual tivesse sido indevidamente desapropriado”. Assim, o objeto da privação é simbólico, uma vez que a privação é a ausência real de um objeto. Ao dizer, por exemplo, que uma criança foi privada de algo, estamos nos referindo ao sentimento de perda de um objeto que a criança supôs ter existido, mas que não existiu. A descoberta da diferença de sexos passa pelo reconhecimento de que a mãe não tem pênis, que ela é realmente privada dele; portanto, a falta de um objeto que existia apenas simbolicamente como suposto. É uma falta real de um objeto simbólico.

A frustração, em um sentido mais amplo, é entendida como a impossibilidade do sujeito de se apropriar daquilo que deseja. Na psicanálise, refere-se à “tentativa sempre vã de restaurar uma plenitude do eu” (Chemama, 2002, p.88). É uma falta imaginária de um objeto real.

A castração refere-se ao falo, não ao órgão real, mas imaginário. No Édipo, a criança quer ser o falo para captar o desejo de sua mãe, quer ser o objeto que lhe cobriria a falta estrutural do sujeito. A proibição do incesto deve desalojá-la deste lugar de ser o falo, a castração implica nesta renúncia de ser o falo. É a falta simbólica de um objeto imaginário.

Entender que a privação pode ser suprida com objetos da necessidade provoca, ao contrário do pretendido, uma frustração na criança pelo desacordo entre o objeto da necessidade oferecido e o objeto do desejo demandado. Esta frustração

pode levar a uma reação de descontentamento e de desprezo pelos materiais recebidos.

Retornando à pulsão e sua relação com o infantil

Em Freud, a pulsão é definida como o conceito limite entre o físico e o psíquico. Já para Lacan a pulsão é o conceito limite entre o simbólico e o real, pois se encontra na intersecção dos dois registros.

Quinet (1997) aponta que no simbólico a pulsão é representada por significantes. Estas representações recalcadas constituem o inconsciente e o faz estruturado como uma linguagem. Existem, portanto, significantes das pulsões recalcados e uma formação contínua de cadeias significantes ligadas a ele. No registro do real, a pulsão real refere-se à:

[...] energia pulsional, a libido, cuja manifestação no sintoma Freud designa por afetos, entre os quais privilegia a angústia, É a energia que se presentifica como satisfação pulsional ou gozo do sintoma”
[...] é justamente por se situar nos registros do simbólico e do real que a pulsão é o conceito chave que permite sustentar que a psicanálise opera sobre o gozo por intermédio da linguagem (Quinet, 1997, p.23).

O sintoma (formação substitutiva do significante recalcado) e o *acting-out* (o sujeito repete ao invés de recordar), são dois modos de satisfação da pulsão no retorno do recalcado. São duas manifestações que têm valor de mensagem do inconsciente, mensagem cifrada de um gozo. “A leitura do inconsciente no ‘digatudo’ da associação livre conjuga-se ao processo de ciframento do gozo por meio da linguagem” (Quinet, 1997, p.24).

O inconsciente como “tropeço, aquilo que se abre e fecha, o evanescente” (Ferreti, 2004, p.17), que se liga à pulsão e ao gozo, foi abordado por Lacan na segunda parte do seu ensino, a partir de 1964, quando:

Lacan passa a privilegiar o ‘núcleo do real’, o objeto *a*, a pulsão e demais conceitos decorrentes destes. O inconsciente a partir do qual vamos considerar o infantil, passa, então, a ser entendido não apenas o que se articula como uma linguagem, mas como aquilo que se liga à pulsão e ao gozo. O conceito de real ganha a cena e compõe, com o imaginário e o simbólico, os três registros capazes de dar conta das formulações teóricas. O real passa a ser, então, não a realidade das coisas, mas aquilo que resiste à significação, aquilo que claudica (Ferretti, 2004, p.59).

Ressalto aqui, que Lacan define o objeto *a* como objeto causa do desejo, que não é representável por nenhum significante, nenhum objeto da realidade pode lhe corresponder. Não é representável, mas pode ser identificado em fragmentos parciais do corpo, nos denominados objetos parciais, no seio, nas fezes, na voz e no olhar, que para Lacan são objetos propícios a encarnarem o *semblant* deste objeto.

Em Freud, o objeto também não é real; surge como alucinação, lembranças de impressões de satisfação. Está assim no campo da linguagem, como descrito anteriormente. Para Fernandes (2000), o que diferencia as duas concepções é que, para Lacan, o objeto se origina na distância que a ordem da fala marca em relação à experiência que ela nunca chega a recobrir, ficando um resto inelutável da operação de simbolização. E a este resto Lacan chama de objeto *a*.

Como vimos, o inconsciente liga-se à pulsão, ao recalcado e ao real e pode ser definido como o lugar onde são guardadas em reservas as determinações do sujeito, lugar de um saber que designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito; um saber que escapa ao sujeito, que ele ignora. Este saber inconsciente manifesta-se nas formações do inconsciente: lapsos, atos falhos,

sonhos e sintomas. “Essas formações são significantes, pois não são feitas diretamente de linguagem. Elas dizem alguma coisa. Admitem uma significação na qual o sujeito hesita em se reconhecer” (Silvestre, 1989, p.95).

Este saber do inconsciente pode se manifestar também pela transferência, revelado por uma palavra que escapa ao sujeito. Neste sentido, Silvestre (1989) aponta que a transferência é o que faz conexão do sujeito que fala com o inconsciente que sabe. O conceito de transferência será abordado mais à frente.

Estruturação psíquica e a latência

A estruturação psíquica de um sujeito refere-se à construção de um lugar a partir do qual ele vai se posicionar como falante e neste processo, as operações da alienação e separação são fundamentais. Na alienação ocorre o estabelecimento do primeiro significante que marcará a criança. Na separação surge o segundo significante que possibilita ao sujeito formar sua cadeia significante e, portanto, ocupar ele próprio um lugar discursivo: daquele que fala e que, quando fala, não sabe exatamente o que diz, e fala mais do que gostaria, deixando que algo lhe escape.

Importante ressaltar que a construção deste lugar se faz na inter-relação de dois movimentos. Oliveira (1999) destaca um primeiro movimento que parte dos agentes do Outro em direção à criança, marcando-a com os significantes que lhe indicam um lugar no seu desejo. E um segundo, que parte da criança que faz uma leitura deste desejo e responde com uma construção singular que, para Freud, vem a ser a neurose infantil e, para Lacan, o fantasma fundamental. O Outro oferece um

lugar no qual a criança pode se situar, e é na relação estabelecida entre a criança e o Outro que esta vai, ou não, ocupar este lugar. Situa-se aí a gênese da responsabilidade subjetiva. A criança não escolhe, mas tem uma responsabilidade sobre esta escolha.

O que marca a passagem da primeira para a segunda operação é, para Lacan, o Nome-do-Pai, que interdita o gozo e libera a criança da relação de aprisionamento com a mãe. “Com a mãe, o laço é o do gozo e não o laço social” (Ferretti, 2004, p.130). A autora complementa afirmando que:

Freud falou do pai incidindo no gozo da dupla mãe e filho. Lacan falou em Nome-do-Pai que justamente ‘funciona muito bem na ausência do pai’. Não é apenas o pai que pode funcionar como organizador, corte, princípio de resposta; uma palavra dita pode ter um efeito de Nome-do-Pai e dita por alguém, que não seja o pai. Os Nomes-do-Pai apontam para o fato de que são várias as possibilidades de substituição do pai. Trata-se, finalmente, de uma função: o que para alguém pode funcionar como um Nome-do-Pai? (p.131).

No caminho da estruturação psíquica, a criança vivencia a experiência do tempo da infância - o momento do infantil e o da latência - seguido pelo tempo da adolescência.

A latência

O Nome-do-Pai possibilita a saída do infantil e a entrada na latência. A latência é o momento, no tempo da infância, que se segue ao recalçamento do mito

individual (momento do infantil) e corresponde ao tempo de compreender¹⁴ a castração.

As crianças que participam dos grupos-oficina, considerando-se suas idades cronológicas (na faixa entre sete a doze anos), provavelmente encontram-se na infância, no momento da latência, encaminhando-se para o tempo da adolescência em que ocorrerá uma definição da estrutura e a conclusão da escolha da neurose. Ressalto que os tempos cronológicos não encontram correspondência direta com os tempos lógicos, do inconsciente, da infância e da adolescência, portanto falo aqui de possibilidades e não de certezas. São crianças, que no referencial psicanalítico lacaniano, ainda não finalizaram a sua estruturação psíquica.

Laplanche (1970, p. 341), a partir das articulações feitas por Freud entre o período da latência e o declínio do complexo de Édipo, define latência como sendo o

[...] período que vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até o início da puberdade.[...] corresponde a uma intensificação do recalçamento – que tem como efeito uma amnésia que cobre os primeiros anos, a uma transformação dos investimentos de objetos em identificações com os pais e a um desenvolvimento da sublimação.

Insisto que, para Lacan, não é a idade cronológica que define o infantil ou a latência, e sim a posição de gozo. O infantil refere-se à posição do gozo solitário em oposição ao laço social.

A direção de tratamento analítico com a criança deve ser a de possibilitar que este sujeito vá até o fim deste processo de estruturação. Para isto é preciso intervir nos pontos decisivos desta constituição: o recalcado, as formações do inconsciente,

¹⁴ Lacan em O seminário-livro 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, diz que o processo de estruturação subjetiva ocorre em três momentos lógicos: o instante do olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir, e é nos hiatos entre um tempo e outro que o sujeito emerge.

a castração, a organização pulsional, o gozo e o fantasma. Esta intervenção se faz em um processo de análise, que por sua vez, não se faz sem que uma transferência se estabeleça.

A transferência

No capítulo um, apontei que uma análise articula-se por vários momentos sendo o primeiro denominado de entrevistas preliminares que, para Quinet (1993), devem cumprir três funções dentre elas a função transferencial. O estabelecimento da transferência institui a demanda de análise possibilitando a entrada do analisante em análise.

Dominique Miller (1989), afirma que, no momento das entrevistas preliminares, acontecem três tipos diferentes de transferência: transferência anônima, transferência de significação, e a transferência analítica. Esta última seria correspondente àquela citada por Quinet (1993) que introduz a questão do desejo ao sujeito e possibilita a retificação subjetiva.

A transferência não ocorre apenas na situação de análise. Ela está presente na vida das pessoas: na relação com outras pessoas e com os objetos. Porém, a transferência analítica refere-se àquela que ocorre na experiência analítica, quando o sujeito busca um saber que ele supõe existir no inconsciente.

Em um primeiro momento da análise, a transferência que se observa é com a pessoa do analista, e o saber que o paciente busca é um saber do conhecimento. Quer do analista que este lhe dê o que ele julga precisar, como por exemplo, uma resposta, uma explicação que o faça parar de sofrer. O analista ao incluí-lo no

dispositivo analítico convidando-o a dizer o que lhe passa na cabeça e, ao reverberar suas questões põe o inconsciente em ação. Reconhecendo-se nas suas próprias questões o paciente passa a dirigir-se não mais à pessoa do analista, e sim ao Outro que o analista está representando. Instaurando-se assim a transferência de análise, a do sujeito suposto saber, como veremos á frente.

Freud, em 1912, no seu texto *Sobre a dinâmica da transferência*, afirma que uma transferência, definida como um deslocamento de sentimentos do analisante sobre a pessoa do analista, se estabelece em forma de amor, de resistência e de repetição.

Na transferência ocorre a repetição de protótipos infantis vividos com a sensação de atualidade. Refere-se a um investimento libidinal do analisante, que atualiza seus desejos inconscientes na pessoa do analista, colocado no lugar de objeto. O que se repete é da ordem do inconsciente recalcado e também do que ficou como inconsciente sem representação possível.

Enquanto objeto imaginarizado o analista é inserido na série psíquica do analisante, ocupando o lugar de representante do objeto do fantasma inconsciente com a função de tamponar a emergência do real da falta do objeto. Incluído no fantasma do analisante, o analista presta-se a servir de obstáculo à emergência do real, ao seu reconhecimento e aceitação, impede que o sujeito confronte-se justamente com aquilo que é necessário ao sujeito.

É, em última instância, o gozo que o sujeito visa ao colocar o analista no lugar do objeto. Gozo da ordem do real, impossível de confessar porque dele não há como falar, o que leva o sujeito a viver situações só viáveis no fantasma

inconsciente. E assim, diante da resistência em lembrar e elaborar, o paciente repete a cena do fantasma inconsciente, colocado a serviço do gozo.

Como objeto do fantasma inconsciente e como fator de resistência, o analista é incluído na própria estrutura do inconsciente e a transferência é esta estrutura trabalhando em análise.

A transferência aparece nas suas duas vertentes. Por um lado, possibilita a análise, pois, a emergência da transferência de repetição indica que os processos inconscientes estão ativados e é testemunha da presença do inconsciente permitindo ver o funcionamento do mecanismo inconsciente na própria atualidade da sessão. Por outro, é obstáculo para a cura, provoca a resistência interrompendo as associações inconscientes. Para J-Alain Miller (1988, p. 63):

A transferência ocorre, por que no fundo, o analista exerce uma pressão sobre o inconsciente pela própria oferta que faz de escutar o paciente, escutá-lo na medida em que diz qualquer coisa – e sabemos que o que diz nunca é qualquer coisa -, e essa qualquer coisa o conduz à zona que imaginamos no mais profundo, onde estaria escondida a libido. Esse empurrão do analista é, para Freud, necessariamente correlativo a uma resistência.

A transferência situando-se entre a pressão do analista e a resistência, aparece como formação de compromisso. Esclarece Miller que diante da pressão do analista, a libido abandona um pouco de terreno e um pequeno pedaço que obtura o conduto se solta. Este combate entre a libido do paciente e a demanda do analista é descrito por Freud como o motor do tratamento. De obstáculo, a transferência é transformada em alavanca do tratamento. Para que isto ocorra é necessário que haja transferência positiva que permita ao analista operar por sugestão, pela crença do analisante derivada do amor, que reveste o analista de um signo positivo. Sem

esta transferência, diz Freud (1912), o paciente sequer daria ouvidos ao médico ou aos seus argumentos.

A diferença existente entre sugestão e influência é a diferença entre dirigir o paciente e dirigir o tratamento, como precisa Lacan:

O psicanalista certamente dirige o tratamento. O primeiro princípio desse tratamento [...] é o de que não deve de modo algum dirigir o paciente. A direção da consciência, no sentido do guia moral que um fiel do catolicismo pode encontrar neste, acha-se aqui radicalmente excluído [...], a direção do tratamento é outra coisa (Lacan, 1978, p. 592).

Para Miller (1988), a transferência em Freud aparece sempre como “extremamente polimorfa” e se confunde com os conceitos da repetição, da resistência e da sugestão. Lacan, após 1964, a conceituou como transferência de saber e a diferenciou do conceito de repetição.

A teoria do sujeito suposto saber situa a transferência como conseqüência imediata da estrutura da situação analítica que Lacan chamou de discurso analítico. A transferência do sujeito suposto saber pertence à própria estrutura do discurso.

Para J-Alain Miller (1988, p. 72), “a estrutura da situação analítica coloca, em primeiro lugar, o analista em posição de ouvinte, ouvinte do discurso que ele estimula no paciente, posto que o convida a se entregar a ele sem omitir nada [...]”. O sujeito suposto saber é conseqüência deste procedimento que é o princípio constitutivo da transferência e é sobre este fundamento que pode produzir todos os fenômenos que Freud conceitua.

Sujeito suposto saber não é o paciente imaginar que o analista sabe tudo, atribuir-lhe a onisciência ou encarnar este saber na pessoa física do analista. “Esta suposição não é uma crença, não se trata de um sentimento do sujeito. Trata-se de

uma suposição de estrutura, que se pode traduzir pelo fenômeno exatamente oposto” (Miller, 1988, p.75). O amor de transferência se instaura como demanda de amor ao saber, saber que ao analista é suposto.

A abertura da transferência ocorre porque o paciente se coloca em posição de se entregar à livre associação na posição de buscar a verdade de si mesmo. Esta verdade o paciente a busca

[...] no limite de sua palavra, e o limite de sua palavra está aí, no analista enquanto grande Outro, ouvinte fundamental que decide a significação – e é por isso que seu silêncio é tão essencial, seu silêncio que dá lugar ao desdobrar da palavra, e que não se deve precipitar a satisfazer a demanda do paciente, que é demanda de: quem sou eu? Qual é o meu desejo? Que quero de verdade? (Miller, 1988, p.73)

Retomando as reflexões de Dominique Miller (1989), ela afirma que a transferência analítica ocorre quando se introduz o sujeito suposto saber, não mais um saber consciente e sim o saber do inconsciente. Ressalta que este saber não se busca na história do sujeito por não se tratar do retorno do recalcado, visto não ser o saber sobre o inconsciente e sim do inconsciente. Refere-se ao saber produzido no encontro analítico, possibilitado pela evanescência do inconsciente que se abre e fecha.

O analista pede ao paciente que fale, porém não responde diretamente as perguntas que lhe são formuladas. Ele questiona o sujeito, no sentido que ele mesmo possa se perguntar sobre o que lhe aconteceu. O analista não responde por não ter o saber do inconsciente, assim o que lhe cabe é pontuar as perguntas que lhe são dirigidas devolvendo-as ao próprio sujeito, de tal forma que este possa nelas se reconhecer.

O paciente ao endereçar suas perguntas ao analista (na posição de ser aquele que sabe), é ao Outro que se enuncia e é do Outro que recebe as respostas, ao revés de suas próprias perguntas. Isto faz com que o paciente aos poucos entre na via da associação livre, pondo o inconsciente para trabalhar e elaborar o saber que responda à sua pergunta. O analisando, de certa forma, buscará construir suas respostas na medida em que o analista não lhe responde, mas continua precisando do analista como causa e testemunho do seu trabalho.

É a função da escuta como reverberação por parte do analista que propicia a instauração da transferência.

Na proposta da clínica psicanalítica ampliada apresentada neste trabalho como já afirmei em outro capítulo, o foco não é a realização de uma análise clássica, com o tradicional enquadre. As crianças chegam aos grupos-oficina por uma demanda da instituição, e por transferência à instituição é que elas participam dos grupos. Esta transferência refere-se a uma busca de conhecimento, de algo que a instituição tem para oferecer. Uma transferência anônima dirigida à “pessoa” instituição, que por sua vez se desloca para a pessoa do coordenador do grupo como aquele que está ali para ensiná-las a se comportarem, que sabe o que fazer para que elas não “virem pequenos marginais”, como as crianças já disseram nos grupos.

Ao incluir as crianças no dispositivo do discurso analítico, e através de uma escuta de reverberação, não respondendo diretamente as questões que fazem e possibilitando um brincar criativo, abre-se a possibilidade para uma produção do inconsciente e para o estabelecimento de questões que não visem apenas o saber do conhecimento, mas também o saber do inconsciente. Introduzir na transferência

imaginária, produtora dos fenômenos transferênciais, a transferência simbólica produtora de laços sociais coletivos.

CAPÍTULO 4 - O GRUPO COMO ESTRUTURA DISCURSIVA

Nos capítulos anteriores abordei alguns temas que permitem delimitar o campo de atuação da clínica psicanalítica ampliada, sua aplicação em uma instituição para crianças em *situação de risco*, e a compreensão e os efeitos que o discurso do Outro materno e do Outro Social produzem na constituição do sujeito.

Assinalei que as formas de relacionamentos sociais, os laços sociais, são efeitos dos discursos a que estamos submetidos e que, na atual sociedade, o discurso presente no social, em relação as crianças em *situação de risco*, sustenta-se no pressuposto de um indivíduo objeto da caridade e proteção, produzindo laços de assujeitamento e de alienação.

Como contraponto a esta forma de agenciar laços apresentei o Discurso do Analista que, ao ser utilizado como dispositivo na clínica com crianças em instituições, é produtor de laços de criação.

Neste capítulo, abordarei a clínica com grupos como um recurso que possibilita o agenciamento do Discurso do Analista e a tecedura de novos laços sociais. Com o objetivo de cotejar algumas noções teóricas sobre grupos e seus efeitos, apresentarei as concepções de alguns autores deste campo, buscando uma aproximação com a teoria dos discursos de Lacan.

Psicanálise, psicanalistas e grupos

Barros (1994) realiza uma extensa análise histórica sobre a construção da noção de grupo como uma instituição, apontando para os diversos impasses que se buscavam solucionar com as teorias grupais, tendo como pano de fundo um contexto envolvendo as práticas sociais, econômicas, políticas e culturais da época. A autora afirma que com a nuclearização da família, com o desenvolvimento da noção de indivíduo, com o advento da revolução industrial e a valorização dos espaços privados em detrimento dos públicos, vai se engendrando um campo propício à formação dos pequenos grupos.

Às noções que vinham sendo traçadas nos séculos XVII e XVIII acrescentou-se no século XIX, um outro campo de saber-poder: os movimentos de massas, acentuando as questões sobre a relação indivíduo *versus* sociedade. O grupo deixa de ser um aglomerado de pessoas e começa a se configurar com uma instituição, na qual destaca-se o círculo, o laço e o número restrito de pessoas.

O círculo passou a implicar um certo modo de se estruturarem intercâmbios: a disposição espacial em círculo se mantém até hoje nos trabalhos de grupo. Algumas vezes em nome da horizontalização/democratização das relações entre os membros, ou porque distribui o campo de olhar do coordenador de grupo para todos 'igualmente'. O laço passou a ser elemento fundante das relações entre os participantes. Por fim, onde o número restrito de pessoas passou a fazer parte daquilo que veio a se chamar enquadre de trabalho. (Barros, 1994, p.84)

Na tentativa de intermediar a difícil relação indivíduo-sociedade alguns estudos foram realizados, como os de Fourier que “no século XIX, propõe um plano rigoroso e sistemático de uma sociedade onde os homens seguiriam livremente suas tendências e, ao fazê-lo, se associariam trabalhando coletivamente” (Barros, 1994, 86). Estes e outros estudos apontavam para a constituição da instituição grupo.

A disputa para explicar o dualismo indivíduo x massa, polêmica conhecida como realismo x nominalismo (ou mentalismo grupal x individualismo), travada no campo teórico-político das correntes filosófico-sociológicas, transformou o grupo em objeto de estudos de teóricos, políticos, empresários, militantes, etc. É no transcurso do século XX que o grupo institui-se, constituindo-se como intermediário entre o indivíduo e a sociedade. Destaca Barros:

A máquina indivíduo produziu certos modos de sentir, existir, de sofrer, de se alegrar...etc. O que pode produzir a máquina grupo? As máquinas em si não explicam nada, tudo depende dos agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. Poderemos por a máquina grupo pra funcionar como dispositivo que permita o surgimento de outros modos de subjetivação? (Barros, 1994, p.142)

Foi neste contexto de início do século XX, que Freud publicou em 1921, o texto *Psicologia das Massas e Análise do Eu*¹⁵, considerado pela maioria dos psicanalistas de grupo como fundamental para a compreensão dos fenômenos psíquicos quando os indivíduos estão reunidos.

Barros (1994) destaca que, neste texto, Freud, apóia-se na crença de que a massa mantém-se unida por algum poder de coesão que se deve a Eros. Os laços afetivos estabelecidos pelos membros da massa não se sustentam apenas pela comunhão de interesses ou pelos laços libidinais, mas por identificação entre os membros do grupo, a partir do amor que, em comum, devotam ao líder. Assim, na massa, o egoísmo encontra seu limite no amor aos outros. Este líder, a quem os membros da massa rendem culto, ficará colocado no lugar do ideal de ego. Ainda neste texto, Freud afirma que o homem é um animal de horda, um elemento

¹⁵ Optamos aqui por manter o título com sua tradução mais fiel ao original em alemão, de acordo com o que vem sendo adotado por vários autores. O título na tradução da Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud é *Psicologia de grupo e análise do ego*.

constitutivo de uma horda conduzida por um chefe e que o pai primitivo é o ideal da massa. Este ideal domina o indivíduo, substituindo seu ideal de ego.

Na massa, a falta de independência e iniciativa do indivíduo e a identidade de sua relação com a dos demais, conferem-lhe uma categoria de unidade integrante da multidão, uma totalidade. Esta totalidade apresenta algumas características: “a diminuição da atividade intelectual, a afetividade isenta de todo freio, a incapacidade de moderar-se e reter-se, a tendência a transgredir todo limite de manifestação dos afetos e o completo desvio destes atos” (Barros, 1994, p. 99).

Nas massas reina a ilusão da presença visível ou invisível de um chefe que ama a todos igualmente. A ligação amorosa se faz primeiramente ao chefe, na ilusão de ser por ele amado como aos outros e depois com os demais membros, com os quais se iguala fraternalmente. Ligados verticalmente com o chefe e horizontalmente com os demais membros, os indivíduos carecem de liberdade na multidão.

Para a autora, Freud, embora não solucione, oferece muitos ingredientes para a polêmica discussão da relação indivíduo x sociedade. Afinal, diz a autora, o que Freud buscava neste texto, não era a solução desta discussão e sim “compreender como a expansão narcísica poderia ser limitada, como o ideal de ego se articulava com esta limitação, partindo da idéia de que a sociedade seria melhor formada por homens da razão” (Barros, 1994, p. 104).

Para alguns teóricos de psicoterapias de grupo, este texto de Freud possibilitou romper o dualismo realismo x nominalismo o que teria tornado possível propor uma psicanálise de grupo. Barros (1994) continua com o seu questionamento: a passagem massa-grupo não estaria sendo feita muito

abruptamente? Falar de fenômenos de massa é o mesmo que falar de grupos? E acrescenta a autora:

[...] vários autores procuram manter as condições gerais do trabalho psicanalítico (o método, o vocabulário, exigências de formação em psicanálise individual), os mesmos fundamentos (a teoria do inconsciente, a sexualidade, a resistência e a transferência), mas destacam, a partir de suas experiências, certas especificidades quanto à psicanálise aplicada aos grupos. O analista não é o líder, a liderança estabelece-se como função de resistência e de transferência; a função de resistência é portadora de efeitos imaginários e tem que ser analisada no e com o grupo, o monitor de um grupo não é colocado, pelo menos inicialmente, no lugar de ideal de ego, mas no de tirano (porque é portador das leis), o grupo presta-se a clivagens de ego e pode desenvolver sua transferência em relação a quatro objetos diferentes; a resistência e a transferência manifestadas no grupo são eixo da função interpretativa, a interpretação tem que ser centrada no aqui e agora e deve ser dirigida ao grupo. (Barros, 1994, p.198).

Jurandir Freire Costa (1989), em consonância com Barros, afirma que Freud não tem uma teoria de grupo, ou seja, acredita não ser possível isolar neste autor uma teoria sobre grupos. Critica, de forma contundente, as concepções sobre grupos construídas a partir de referências freudianas.

Através de uma análise dos grandes textos sociais, *Totem e tabu*, *Mal-estar na civilização*, *Futuro de uma ilusão* e *Moisés e o monoteísmo*, o autor procura demonstrar que o objetivo de Freud era o estudo da cultura, da civilização, do social, da sociedade, da religião, das massas, da coletividade, das instituições e não do grupo. Excetua *Psicologia das massas e análise do Eu*, na qual Freud, em breves momentos, faz referência ao que poderia ser um esboço de caracterização do pequeno grupo, a família ou seus substitutos imediatos, em contraposição ao grande grupo, o grupo-sociedade. São textos que não se restringem a uma teoria de grupo.

Costa (1989) analisa várias concepções existentes sobre grupos e refuta a idéia de que exista uma natureza e um modo de funcionar próprio a todos os grupos.

A noção de uma grupalidade pressupõe processos inconscientes do grupo tomado como uma entidade, assim como fantasias grupais que, segundo o autor, desconsideram que o grupo é uma reunião de vários sujeitos, com desejos, histórias de vida, fantasias e opiniões próprias. Apresenta objeções, também, aos que pressupõem que o grupo é igual a indivíduo e estabelecem uma analogia entre aparelho psíquico individual e aparelho psíquico grupal. Estas concepções implicam em uma noção de grupo como uma entidade à parte das pessoas que o compõe. E acrescenta o autor:

Não existe nenhuma grupalidade dos grupos. Os grupos definem-se pela prática, pelos objetivos explícitos em torno dos quais se formaram. E a experiência nos mostrou que a idéia das fantasias grupais do grupo, ou dos indivíduos sobre a natureza do grupo, são mais induzidas pelos psicoterapeutas que imaginadas espontaneamente pelos sujeitos. (Costa, 1989, p.51-52)

Após interrogar as várias concepções de grupos apresentadas, Costa (1989) aponta que encontrou em Lacan uma possibilidade de articulação entre os elementos que considera essenciais para sedimentar as bases metapsicológicas de psicoterapia de grupo e explicar as variações do psiquismo em função da cultura: os conceitos de imaginário e simbólico e a diferenciação entre Sujeito e Ego.

Apresentarei, a seguir, sucintamente, alguns conceitos formulados por Bion, Winnicott e Pavlovsky com o intuito de fornecer elementos conceituais para articular uma concepção de grupo a partir de uma perspectiva lacaniana.

W. R. Bion e o inconsciente do grupo.

As contribuições de Bion à psicanálise transcenderam à sua teorização sobre grupos que, por opção, não deu segmento, trilhando outros caminhos teóricos.

Destacarei aqui, apenas estas contribuições em função de sua relevância e influência sobre os psicanalistas de grupos.

Bion (1975) defende que os fenômenos mentais grupais são inerentes à mente humana e que podem ser percebidos no espaço de convivência grupal. Grupo é mais do que a soma de seus membros: é uma totalidade psicológica, é uma função ou um conjunto de funções de um agrupamento de pessoas. Nesta perspectiva, determinados fenômenos devem ser entendidos a partir da matriz do grupo e não dos indivíduos que o constituem, cujas expressões poderiam ser interpretadas pelo terapeuta. Para ele, um grupo quando organizado num *setting* favorável à regressão, passa a comportar-se de forma desconexa e pouco eficiente. Esta forma de comportamento é chamada de suposição básica.

Outro conceito fundamental é o de cultura grupal que pode ser definido como “aqueles aspectos do comportamento do grupo que pareçam nascer do conflito entre a mentalidade de grupo e os desejos do indivíduo” (Bion, 1975, p. 51).

A mentalidade de grupo

[...] é a expressão unânime da vontade do grupo, à qual o indivíduo contribui por maneiras de que não se dá conta, influenciando-o desagradavelmente sempre que ele pensa ou se comporta de um modo que varie de acordo com as suposições básicas (Bion, 1975, 57).

Esta mentalidade é formada por três suposições básicas (dependência, luta-fuga e acasalamento), que são “estruturas específicas de forma de funcionamento adotadas por um grupo numa dada situação, num determinado momento” (Silva, 1989, p. 58). Em outras palavras, seriam estados afetivos arcaicos, ativados um de cada vez por uma combinação instantânea e involuntária dos indivíduos quando reunidos em grupo.

Na suposição básica de dependência, o grupo procura por um membro que seja capaz de cuidá-lo e de tomar a liderança. Na suposição de luta-fuga, existe uma convicção de todo o grupo da existência de um inimigo que deve ser combatido. No acasalamento, a crença coletiva é de que o grupo é local de acasalamento e que deste nascerá alguém que solucionará os problemas do grupo.

Os grupos de suposição básica funcionam principalmente pelas emoções. Suas atividades de trabalho são dificultadas pelo aparecimento de aspectos primários e regressivos em uma reação defensiva às ansiedades psicóticas experimentadas nas situações grupais.

Contraopondo-se a estes, há o grupo de trabalho, uma segunda característica da atividade mental de um grupo, com características semelhantes as do ego. No grupo de trabalho, os participantes desenvolvem a capacidade de cooperação, esforço por amadurecimento e contato com a realidade, pressupondo a realização de tarefas, através de métodos racionais, liderados por uma pessoa capaz de proporcionar ao grupo as condições de realização.

O grupo de trabalho é o estágio que todo grupo almeja atingir, e no transcorrer dos atendimentos do grupo, ou mesmo durante uma sessão, podem surgir configurações variadas de suposição básica, assim como pode aparecer o grupo de trabalho, havendo sempre um pouco de grupo de trabalho no de suposições básicas e vice-versa. A cooperação será atingida quando houver espaço para a circulação emocional e fantasmática inconsciente entre os membros de um grupo.

Na perspectiva de Bion, o terapeuta deve ter em mente a compreensão do funcionamento inconsciente do grupo para reconhecê-lo e para proceder as interpretações. O terapeuta tem a função de através da interpretação do grupo, tornar consciente o inconsciente, visando desvelar o suposto básico subjacente que impede o funcionamento do grupo de trabalho.

A função terapêutica buscaria promover o grupo de trabalho. Para tanto, deve “ativamente procurar excluir de si desejos, memória e compreensão na sua relação com o analisando. Estado de mente ideal seria na qual não existisse nenhuma memória, nenhum desejo, nem mesmo o desejo de compreender o analisando” (Silva, 1989, p.61). Bion não dirige o grupo, limita-se a interpretar os fenômenos emergentes como um acontecer global do grupo ou de ou parte em função do todo.

Os trabalhos sobre grupos de Bion tiveram grande repercussão entre os psicanalistas e é considerado como sendo o primeiro a formular conceitos psicanalíticos voltados especificamente para a situação grupal, tendo se apoiado em Freud e em M. Klein. Bion acrescentou uma dimensão inconsciente ao grupo, postulando o conceito de imaginário grupal que equivaleria à fantasia no nível individual.

Winnicott e Pavlovsky: o brincar e a criatividade nos grupos.

Mello Filho (1989) afirma que, embora Winnicott não tenha trabalhado com grupos, a universalidade de suas idéias possibilitou o desenvolvimento de vários temas que se aplicam às terapias grupais.

O grupo, em sua evolução, repete o desenvolvimento do indivíduo. Em seus primórdios apresenta-se não integrado, é uma soma de partes diferentes, não diretamente relacionadas umas com as outras. Depois, como a criança contida por uma mãe suficientemente boa desenvolve simultaneamente sua sensibilidade interoceptiva com sensações de unidade e equilíbrio, o grupo evolui para um estágio de integração em que os seus vários componentes formam uma Gestalt harmônica coesa e una. Esta situação de integração produz várias modificações no funcionamento grupal: o terapeuta que fala para um componente é automaticamente ouvido por todos os outros, por exemplo. [...] No grupo integrado funcionam intensamente os processos de identificação e cada vez mais os pacientes se entendem e podem ajudar-se uns aos outros. (Mello Filho, 1989, p. 68)

Entende este autor que o terapeuta deve atuar no grupo como uma mãe suficientemente boa, como deve ser nas primeiras fases do desenvolvimento de uma criança, e ir cedendo lugar, pouco a pouco, propiciando que o grupo caminhe da dependência relativa rumo à independência.

Cabe ao terapeuta, como um casal de pais harmônicos, conduzir o grupo-família na direção de um trabalho de mútua cooperação, o que é facilitado pela tendência da rede ou matriz a funcionar de modo autônomo, depois de plenamente constituído (Mello Filho, 1989, p.70).

O grupo integrado pode funcionar como *holding*. Além disso, terapeuta e membros do grupo, devem funcionar como espelhos para cada um e para si mesmo. Cada participante reflete a imagem real do outro e, ao mesmo tempo, aquilo que vê particularmente, com os olhos do inconsciente, no outro. Isso tem um “papel terapêutico no fato de o paciente se ver através do outro – e mesmo até no que o outro vê e não quer mostrar, porém, reflete” (Mello Filho, 1989, p.79).

O terapeuta deve se oferecer, também, como objeto transicional para o paciente. Representar a realidade externa, objetiva, mas, ao mesmo tempo, ser um objeto subjetivo a serviço da realidade interna do paciente. Assim sendo, é fundamental que se deixe usar pelo paciente, sem o receio de perder sua identidade profissional.

O brincar ocupa um lugar importante da teoria de Winnicott. Para ele é somente no brincar que o indivíduo pode ser criativo, sendo este, por si só, terapêutico: “[...] o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é, em si mesmo, uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal” (Winnicott, 1975, p. 74).

Recomenda Winnicott (1975), que o terapeuta comece pelo brincar, propicie a formação do espaço potencial, tolere sem revide o ímpeto das pulsões dirigindo-o para a expansão criativa do grupo, em outras palavras, possibilite ao grupo funcionar em clima de liberdade.

O favorecimento à criatividade pelo brincar e a função do coordenador em tolerar uma certa confusão (confusão transformadora) que se observa no grupo, são idéias defendidas também por Pavolovsky (1995). Em seu texto *Criatividade nos grupos terapêuticos*, afirma que na clínica com crianças, podemos identificar dois níveis de compreensão do brincar: a) como intenção de elaborar situações traumáticas que se manifestam em brincadeiras repetitivas e/ou fortemente regressivas e, b) como expressão da potência criadora das crianças que se manifesta em dramatizações inicialmente e aparentemente sem sentido evidente, provocando um movimento caótico no grupo.

Neste segundo nível, não se trata de repetição e sim de um mais-além do gesto repetitivo. Trata-se de uma invenção, uma saída dramática do grupo que se verifica, posteriormente, em um “alto nível de participação grupal, novas regras entre os integrantes e o aparecimento de temas inéditos ou diferentes na história do grupo” (Pavolovsky, 1995, p.54).

Estes dois níveis de compreensão possibilitam dois níveis de intervenções que se entrelaçam e se entrecruzam na coordenação: a) intervir evocando ou sugerindo a relação da dramatização com o drama edípico individual ou com a temática transferencial do grupo e, b) não intervir na dramatização para não interromper a associação lúdica. Neste segundo nível, o terapeuta de grupos com crianças, defronta-se com um não saber sobre o que está acontecendo. Não consegue entender o significado daquele brincar desordenado e sente um medo do vazio. Não encontra o respaldo teórico e técnico que o acompanhou e o orientou em outros momentos da sessão.

O coordenador está só com o anseio de voltar a sentir-se acompanhado frente à vertigem que o invade. Não há sentido. É um momento de caos e de sem sentido que o coordenador deve atravessar com seu enorme sentimento de falta ou de castração. É o momento zero de todo ato criativo. O momento de ambigüidade que não se suporta. É preciso atravessar o caos sem exigir-se o sentido, suportando ansiedades confusionais durante o processo grupal. (Pavlovsky, 1995, p. 57)

E acrescenta na mesma página:

O analista pode rejeitar a falta de sentido do processo criativo e querer encontrar sentido no momento em que o processo está em gestação. Em razão disso, interpreta e rompe a brincadeira, nesses espaços lúdicos, onde está germinando a matriz criativa do futuro adulto criador.

Este caos é próprio do encontro inusitado entre os desejos de cada componente do grupo e representa o sentir de cada um diante do mundo, diante dos outros, e o movimento de se organizar libidinalmente, para então dar significados ao acontecimento em si. É uma busca do grupo para se organizar, para pulsar do modo que lhe for possível encontrar.

Pavlovsky (1995), como Winnicott, entende que este mais-além, este brincar criativo, corresponde à saúde e facilita o crescimento. E neste momento de máxima

ambigüidade, só resta ao terapeuta brincar, sem preocupar-se em compreender o sentido da brincadeira e nem o do grupo: apenas acompanhar o processo.

Se a agressividade propulsora da criatividade é inibida ou paralisada, por invasão ou omissão do ambiente, tem-se, como efeito, sintomas anti-sociais, distúrbios na imagem corporal, temor à vida pulsional, falta de apetite para viver. Winnicott (1975) entende que, em certas brincadeiras da infância, existe uma matriz organizativa, um espaço organizador do imaginário, uma zona transicional, nem fora, nem dentro, um espaço de ensaio da imaginação criadora a que o adulto recorre em sua vida criativa posterior.

As idéias de Winnicott, compartilhadas por Pavlovsky podem ser observadas na referência abaixo:

Nesses espaços lúdicos, alguém poder ler o drama dos personagens edípicos não é o preponderante e não é o que determina o tipo de brincadeira. A forma de brincar, de elaborar situações traumáticas, de inventar, de imaginar, de criar, não está determinada só pela situação edípica. A situação edípica é uma variável dentro do complicado processo de criatividade. O brincar é muito mais que um propósito elaborativo de situações traumáticas. O que interessa é a forma expressiva do fenômeno lúdico e sua relação com o instrumento criador posterior. (Pavlovsky, 1995, p.59)

Nesta perspectiva teórica, o desenho e outras manifestações das crianças nos grupos são como objetos intermediários entre o mundo interno e externo, e estão para além das expressões de conteúdos fantasmáticos. Às vezes como pura expressão libidinal, como uma catarse, nada tendo a dizer da organização do caos interno. Como um significante ainda sem significado, mas que poderá ser construído no brincar. Uma potencia criadora que poderá ser usada para manter ou para romper lugares e desejos, para transformar, re-significar conteúdos.

Articulações possíveis para uma concepção de grupo lacaniana

Estes três autores apresentados oferecem concepções distintas de grupo. A primeira concepção, de Bion, define o grupo como uma entidade, mais que a soma dos membros, e cujos fenômenos observados fazem parte da organização grupal. A função do terapeuta é a de não responder às solicitações manifestas e interpretar o conteúdo latente às suposições básicas.

A segunda, de Winnicott, apresenta o grupo como tendo um funcionamento correspondente ao do psiquismo individual, devendo o terapeuta exercer a função corresponde à da mãe suficientemente boa para propiciar o desenvolvimento e o amadurecimento do grupo.

E por fim a terceira, na qual Pavlovsky destaca no grupo a existência de dois níveis de atuação, um que tem relação com o recalcado e outro que tem relação com a criação. Interpretar o recalcado, diz ele, inibe a criação.

A relação entre a teoria de Bion e Lacan, pode ser observada no texto *Psiquiatria Inglesa e a Guerra*, escrito em 1945, logo depois de uma visita de Lacan a Londres, realizada após a cidade ter celebrado sua vitória na guerra. Neste texto Lacan dá destaque para o trabalho que Bion, com a colaboração de Rickmann¹⁶, realizaram em um hospital do exército inglês que adotava um sistema de atendimento que isolava como “brancos” ou “débeis” os recrutas inadaptados, delinqüentes e com reações psiconeuróticas. Bion e Rickmann desenvolveram,

¹⁶ O texto que relata este trabalho e inspirou Lacan foi *Tensões intragrupais na terapêutica: seu estudo como tarefa de grupo*, e está publicado no livro de W.R. BION, *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro: IMAGO. São Paulo: EDUSP, 1975.

então, um novo sistema. Um trabalho de reabilitação¹⁷ de numerosos recrutas, no qual, diante da dificuldade em atender a todos no escasso período de tempo que tinham para tal, realizaram uma intervenção com uma metodologia renovada em relação aos atendimentos grupais: organizaram grupos nos quais se colocavam como um chefe que fazia parte do grupo.

Deste trabalho, Bion elaborou a teorização sobre o grupo de suposição básica e o grupo de trabalho já descritos anteriormente. Lacan destaca a “chama da criação” presente nesta iniciativa de Bion:

[...] os autores nos trazem de sua atividade num hospital militar um exemplo concreto, o qual, por esclarecer com um despojamento e, diria eu, uma humildade perfeita tanto a ocasião quanto os princípios, adquire um valor de uma demonstração de método. Nele reencontro a impressão de milagre dos primeiros avanços freudianos: encontrar no próprio impasse de uma situação a força viva da intervenção (Lacan, 2003, p. 112-113)

Gonçalves (2005) destaca que o “impasse de uma situação” (traduzido por ela como “beco sem saída”), é o real. Para esta autora:

O primeiro sistema se sustenta na exclusão ou negação do real que se objeta ao sistema fazendo-se presentificar nos homens deixados para trás da frente de batalha. O segundo pelo contrário, opera com o real e isto é que entusiasma Lacan. (Gonçalves, 2005, p.2)

Continua descrevendo que Bion organizou os homens em grupos e se colocou como um chefe diferente que faz parte do grupo,

[...] tendo como apoio o fato de ter o grupo ao alcance de sua palavra, organizou a situação de modo que os homens pudessem tomar consciência de suas dificuldades de existência como grupo, e a partir daí se tornassem capazes de auto-organização (Gonçalves, 2005, p.2).

17 A tradução em português do texto de Bion trás a palavra reabilitação. Já na tradução do texto de Lacan é utilizada a palavra reeducação. Optei por adotar o termo reabilitação que me parece mais adequado ao objetivos do trabalho de Bion.

Com isso, os soldados que participaram da experiência, encontraram por si mesmos, as soluções para suas dificuldades e desenvolveram um “bom espírito de grupo”: ter um propósito e um reconhecimento comum, reconhecer o valor dos sub-grupos, valorizar cada membro individualmente por sua contribuição e capacidade de enfrentar o descontentamento dentro do grupo.

Um outro trabalho de Bion, que também chamou a atenção de Lacan, foi realizado para o recrutamento de oficiais, os chamados grupo sem chefe, em que foram constituídas equipes de dez sujeitos aproximadamente em que nenhum deles foi investido de uma autoridade. Deveriam resolver a tarefa proposta em colaboração uns com os outros e resolver eles próprios suas dificuldades. Esta forma de organização de grupo proposta por Bion, chama a atenção de Lacan principalmente por subverter

[...] a constituição de grupo segundo a estruturação que Freud nos apresenta em *Psicologia das Massas*, onde todo grupo é constituído em torno de um líder que vem ocupar um certo lugar de ideal de eu para cada membro do grupo, que a ele se identifica a partir de qualquer traço significante e em relação ao qual estão em posição de dependência, como um agrupamento de todos aqueles que se reconhecem sob esse significante S1 que possibilita o efeito de líder, como, por exemplo, marxistas, evangélicos, lacanianos. ‘O líder é a colagem imaginária de um sujeito com aquilo que o sustenta nesse lugar, o S1, o que produz a ilusão de que se encontrou nome para o que falta, que a falta pode não existir. Esta ilusão pode apagar a diferença entre os membros do grupo, que preferem apagar as particularidades para coincidir na possibilidade de identificação com aquilo que se propõe no lugar da falta’. (Gonçalves, 2005, p.3)

É nesta direção que Laurent (1998) aponta que, para trabalharmos com os pressupostos lacanianos, é preciso utilizar um dispositivo grupal que opere em um sentido contrário ao de alienação na massa, efeito que ocorre quando se processa no grupo a tendência imaginária de fazer e ser Um, identificando-se com o líder, com o Ideal do eu. Para o autor, é preciso reconduzir o sujeito a uma conexão com o

Outro e, para isto, o pequeno grupo deve se sustentar no desejo do analista e não na potência do líder. “Trata-se sim de sustentar o automatismo imanente ao dispositivo grupal (repetição, combinação, significante, dinâmicas identificatórias) tendo como base a operatividade do desejo do analista” (Laurent, 1998, p.226).

O dispositivo que contempla as questões abordadas por Gonçalves e Laurent, é o do discurso analítico. Tal como pude observar no meu trabalho com grupos, os fenômenos grupais e individuais manifestam-se e constituem-se como importantes elementos do trabalho coletivo. Fenômenos estes que podem ser analisados de formas distintas partindo-se de referenciais distintos. Na minha compreensão do grupo como estrutura discursiva, operando no Discurso do Analista, os fenômenos são ‘falas’ de uma posição subjetiva, em referência a lugar no discurso. São entendidos como demandas dirigidas ao Outro.

Já na teoria de Winnicott e de Pavlovsky pode-se vislumbrar, em algumas passagens sobre o brincar e sobre o lugar do terapeuta no grupo, pontos de relação com a teoria lacaniana, tais como: o brincar como processo criativo, a potência criadora como um mais além da repetição, e o lugar do terapeuta, de possibilitar esta criação sem intervir com interpretações que possam interromper a associação na criação.

Estas conceituações aproximam-se do lugar do analista como objeto *a* no dispositivo do Discurso do Analista e a formulação do inconsciente como o evanescente, que se abre para a criação e para a produção coletiva de sentido. Esta formulação do inconsciente apresenta uma analogia com o segundo nível de compreensão do brincar como coloca Pavlovsky: a criação como o mais além da

repetição. O primeiro nível de compreensão envolve uma noção de inconsciente como reprodutor de conteúdos *escondidos*.

Pode-se entender que para Pavlovsky e Winnicott, o brincar é mais do que a expressão interna de fantasias inconscientes acompanhadas por emoções e sentimentos de angústia. No brincar também está presente a criação como possibilidade de produção autopoietica¹⁸. Ou seja, o brincar, como os sistemas autopoieticos que recompõem continuamente os seus componentes desgastados, é ao mesmo tempo produtor e produto, autônomo e dependente. Estes paradoxos revelam o caráter intrínseco desta produção: há uma relação dinâmica entre as partes, funcionando em termos de uma circularidade produtiva que não pode ser compreendida em um raciocínio linear. Esta circularidade permite uma produção constante de si mesma, de uma produção que não é repetição do mesmo e sim do diferente uma vez que produzem sempre algo diferente de si mesmas.

O sentido de *autopoiese* nos remete ao próprio conceito de produção dinâmica significativa do inconsciente estruturado como linguagem, que possibilita pensar em uma transferência de saber que propõe uma manobra para devolver ao outro esta produção de sentido de si mesmo.

Nos grupos-oficina esta manobra transferencial implica na postura do coordenador de fazer *semblant* de mestre, possibilitando ser colocado no lugar de líder, do S₁, para operar do lugar de analista no discurso, devolver ao outro (o grupo) a produção de seus próprios S₁ e ser destituído deste lugar. Nos meus grupos com

¹⁸Em referência a *autopoiese*. *Poiesis* é um termo grego que significa produção. *Autopoiese* quer dizer autoprodução. Trata-se de um conceito formulado pelos biólogos e filósofos Francisco Varela e Humberto Maturana para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, recompondo-se, produzindo e reproduzindo.

crianças as atividades e o brincar possibilitam esta produção de si mesmo, no próprio *fazer*.

O brincar, na teoria lacaniana, é entendido como significante situado no campo da linguagem, pois é capaz de produzir efeitos de significação. Esta conceituação é desenvolvida por Eliza Santa Roza (1999), que distingue o significante lingüístico - da fala, do significante de demarcação – do brincar. Este significante de demarcação constitui-se no campo analógico das imagens e figuração, e não no campo digital (binário) como a fala, sendo conceituado como comunicação pré-verbal. São significantes elementares que:

[...] compondose com outros significantes em um fluxo coerente de imagens, estão delimitados (demarcados) como figuras sobre um fundo. Provêm de uma seleção por repetição perceptiva que põe em jogo uma série de oposições exploradas pela criança: presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora. Dessa maneira constitui-se progressivamente na criança uma bateria de significantes de demarcação. (Santa Roza, 1999: 67)

Segundo Santa-Roza (1999), estão presentes ao mesmo tempo na cena lúdica, o processo primário regido pelo princípio do prazer e o processo secundário regido pelo princípio da realidade, uma vez que ela comporta os dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. O brincar da criança possibilita assim, a articulação entre a representação-coisa¹⁹ e a representação-palavra, produzindo um processo de metaforização.

¹⁹ “Expressões utilizadas por Freud nos seus textos metapsicológicos para distinguir dois tipos de representações, a que deriva da coisa, essencial visual, e a que deriva da palavra, essencialmente acústica” (Laplanche, 1970, p. 584)

Algumas palavras sobre oficinas

Tenho utilizado, ao longo deste trabalho, do termo grupos-oficina com crianças. As próximas linhas serão dedicadas à definição do termo oficinas e a justificativa de seu uso. Iniciarei pela definição da palavra oficina que possui um sentido amplo e designa atividades bastante diferenciadas.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), informa que este termo vem do latim *officina* e como substantivo feminino designa: “lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo”. No Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1975) - Dicionário Aurélio - o termo oficina é descrito como: “1. Lugar onde se exerce um ofício. 2. Lugar onde se fazem concertos em veículos automóveis”. Em sentido figurado, oficina é o “lugar onde se verificam grandes transformações”.

Portanto, oficina pode ser entendida como um significante com vários significados possíveis: lugar em que se trabalha; lugar de construção e/ou de conserto; envolvendo uma ação e uma produção; um aprendizado e/ou o exercício de um ofício ou de profissionalização. Também pode designar um lugar de transformações notáveis e até mesmo em lugar de concerto, no sentido de concerto musical, de escansão (elevação de ritmo em verso).

No campo da Saúde Mental, as oficinas são utilizadas como dispositivo clínico. Seus pressupostos estão alinhados com os postulados da Reforma Psiquiátrica e implicados no processo de desospitalização e de criação de novos

serviços substitutivos ao modo tradicional de tratamento em hospital psiquiátrico, numa atitude de desinstitucionalização²⁰ da doença mental.

Este dispositivo clínico tem-se mostrado imprescindível para a efetivação das ações que buscam desenvolver no usuário a autonomia (capacidade do indivíduo gerir sua vida de acordo com sua capacidade) contrapondo-se a heteronomia (ter sua vida dirigida por outro), condição fundamental para o exercício da cidadania, como podem ser vistos nos trabalhos de Rauter (2000), Galletti (2001) e Costa (2004).

Neste campo da Saúde Mental, as oficinas propõem um novo modo de agir na clínica, um modo que provoque uma ruptura na relação clinica-enfermidade-norma, provocando um outro tipo de intervenção distinta da terapia (que objetiva a cura - um ideal normativo), uma “intervenção como produção”, como afirma Rocha (1997). Nelas, as atividades, como o trabalho e a arte, não são utilizadas como instrumentos terapêuticos da clínica, mas sim como disparadores de processos de criação. Rocha (1997) esclarece que esta maneira de pensar a clinica, implica numa maneira diferente de relacioná-la com a atividade, quer seja a arte ou outra, sendo esta concebida em sua dimensão mais singular.

Galletti (2001, p. 24-25), mostra que as oficinas atualmente nomeiam uma grande diversidade de dispositivos terapêuticos situando-se assim em um

[...] campo híbrido, móvel, instável, sem identidade, feito dessas experimentações múltiplas e aberto à intersecção com vários campos e saberes o que pode garantir a elas um espaço menos restrito como o de especialidade em Saúde Mental e mais efervescente quanto às

²⁰ Conforme definição que pode ser encontrada em ROTELLI, F.; LEONARDI, O. & MAURI, D. Desinstitucionalização uma outra via. In NICÁCIO, F. (org) *Desinstitucionalização*. São Paulo: HUCITEC, 2001.

problematizações e descontinuidades produzidas. Uma nova cultura de intervenções, escavada por essas experiências que pouco se intimidam com o discurso técnico vigente e que tentam escapar o modelo terapêutico normatizador.

Habitar um campo híbrido abre possibilidades de diferentes formas de exercício nas oficinas, assim como possibilita ampliação nos horizontes de atuação, pois sua prática não está atrelada a nenhum paradigma científico. Isto, porém, não lhe confere um “tudo pode”, ao contrário, exige um rigor ético na sua utilização. Significa que as oficinas, diferente de outras intervenções na clínica, como as terapias das diferentes especialidades, podem ousar na construção de novas intervenções clínicas.

Mesmos naquelas oficinas que utilizam a produção de objetos para comercialização, obtém, pela análise de Rocha (1997), um efeito devido menos pela natureza das oficinas - de possibilitar ganhar a vida, trabalhar, ocupar-se, ser artista profissional -, e mais pelos elementos que ela faz operar: a produção, a criação de novos afetos em relação ao trabalho. Só é possível tornar-se útil, funcional, adaptado, quando a produção de novos afetos leva a querer tornar a vida possível.

Nesta clínica proposta pela Saúde Mental, as oficinas não teriam a função de tornar os tratamento mais humano, mas de provocar mudanças nas formas tradicionais de compreensão e de tratamento dos transtornos mentais. Mudanças que produzam a ruptura da concepção de que sofrimento psíquico está ligado estritamente à noção de doença e patologia. O sofrimento é um acontecimento da vida (que compreende alegria e dores), produzido por determinadas conexões (afetos que compõem a vida). A intervenção como produção atua nas conexões, não provoca necessariamente uma mudança subjetiva e/ou objetiva, mas sim modificações de afetos, na maneira de sentir e ligar-se à vida.

Utilizo-me de exemplos relacionados ao campo da Saúde Mental, pois vejo uma analogia entre os loucos e as crianças em *situação de risco pessoal e social*. A estes dois segmentos da população, uma nova proposta de atuação surgiu em alternativa às instituições fechadas. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), promulgado em 1990, define que à FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) - instituição fechada - devem ser encaminhados os adolescentes infratores, em conflito com a lei, e aos demais, aos que se encontram em *situação de risco*, devem ser oferecidos projetos sócio-educativos em meio aberto, e não mais internações, ampliando os limites de atuação e possibilitando a construção de novos sentidos para a clínica.

Contudo, vale aqui lembrar que no campo da Saúde Mental as oficinas foram e ainda são utilizadas como recursos na lógica asilar que aprisiona a loucura. Em um contexto bastante diferente do asilar, de mudança no modelo assistencial, com um compromisso ético-estético-político (Rauter, 2000), assumem um importante papel no processo de transformação das instituições psiquiátricas e na redefinição do lugar da loucura. E, neste segundo sentido, no campo da assistência social, as oficinas podem assumir este papel em um processo transformador: provocando mudanças nas formas tradicionais de assistência às “crianças pobres” e mudanças na relação metonímica estabelecida entre criança em *situação de risco pessoal e social* e criança que põe *em risco* a moral social. Enfim, mudanças que modifiquem a concepção de que criança em *situação de risco* está associada à noção de um ideal de criança, e compreendê-la dentro das contingências da vida que se impõem.

Neste trabalho, apresento uma compreensão das oficinas constituídas por uma estrutura discursiva que reproduz os laços sociais que marcam as relações dos sujeitos com a família, escola, social, amizades.

Para finalizar, proponho que o grupo-oficina funcione como laço social coletivo na lógica do dispositivo do Discurso do Analista, no qual podemos localizar em \mathcal{S} o individual e o coletivo; o S_1 é o saber inconsciente de um ou de vários, assim como S_2 ; a é a função 'desejo do analista'.

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\mathcal{S}}{S_1}$$

CAPÍTULO 5 – BRINCANDO E CONSTRUINDO LAÇOS

O início da intercessão na instituição: definindo o trabalho

Iniciei o trabalho com as crianças em *situação de risco pessoal e social* no ano de 1998, no Projeto ABC (Aprender, Brincar, Crescer) da Secretaria de Assistência Social do município. Este projeto, assim como os demais que compõem o Programa Municipal de Atenção a Crianças e Adolescentes da Cidade de Assis, foi criado em conformidade com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e é direcionado a crianças de sete a doze anos. Os participantes freqüentam a instituição em horário complementar à escola, para desenvolverem atividades que promovam o seu desenvolvimento psicossocial.

Este projeto destina-se a crianças que constituem o grupo em *situação de risco pessoal e social*, segmento da população que traz a marca e o estereótipo de desviantes de uma normalidade moral e social, que já foi alvo de práticas sociais e assistenciais desubjetivantes, abordados no capítulo dois desta tese. Crianças carentes de recursos financeiros, afetivos e sociais.

Nos primeiros contatos que tive com a instituição, estas crianças eram descritas por funcionários como sendo de difícil contato, com sérios problemas escolares, familiares e de adaptação social, em função da precariedade sócio-econômica em que vivem. O trabalho da psicologia era visto como necessário para a “adaptação social” destas crianças.

As informações contidas nos prontuários reforçavam esta “solicitação”. Das crianças que lá estavam algumas foram encaminhadas pelas escolas (dificuldade

escolar, hiperatividade, agressividade e indisciplina em sala de aula), outras pelo Conselho Tutelar²¹, por perambularem pelas ruas sem ocupação, e, a maior parte, pelos próprios pais. Estavam no projeto para serem tuteladas, socorridas na sua formação, vieram por estarem em *situação de risco pessoal e social*.

Identificadas na instituição por este significante - *situação de risco* - traziam consigo toda uma cadeia metonímia de significados atribuído a este significante. Estes significados amalgamados remetiam estas crianças a um lugar paradoxal de vítimas (*crianças em risco*) e de agentes do processo (*crianças de risco*), produzindo discursos e práticas marcados pela ambigüidade.

Eram aceitas na instituição para receberem a sustentação que as famílias não podiam lhes oferecer para o seu pleno desenvolvimento bio-psico-social. Para o ECA, eram cidadãos que não tinham os seus direitos garantidos, o que justificava a tutela do Estado, através destes projetos municipais. Pode-se dizer que o sintoma-queixa apresentado pela instituição e pelas famílias era *criança de/em risco*, significante que as significavam.

A psicologia, vista como especialidade que comporta um saber sobre o desenvolvimento psíquico-afetivo, é aqui convocada para auxiliar na solução dos conflitos emocionais causados pelas contingências sociais e familiares a que estão submetidas, no sentido de suprir as necessidades afetivas.

A satisfação das necessidades biológicas aciona o circuito pulsional na medida em que estas necessidades são incluídas no registro do simbólico. A não satisfação das necessidades dificulta a constituição deste circuito e

²¹ O Conselho Tutelar compõe com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e com o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, os três instrumentos criados por leis municipais, para efetivarem as ações propostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

conseqüentemente da subjetividade destas crianças. Por um lado, a carência material pode e deve ser suprida mas, por outro, a carência estrutural que funda o sujeito, jamais o será, a não ser temporariamente, pelo caráter mítico que a comporta. Portanto, o que cabe à psicologia, não é suprir as necessidades afetivas que a instituição solicita, mas possibilitar a construção constante de novos sentidos a este mito para não haver estagnação no processo criativo e a formação de sintomas.

A partir destas considerações, a proposta elaborada, foi a de realizar um grupo sustentado pela teoria psicanalítica que possibilitasse, com o uso de atividades, a expressão da subjetividade. Não seria um grupo terapêutico no sentido estrito do termo, ou seja, não objetivaria a *cura*. Não havia uma patologia a ser reconduzida ao seu normal, um desvio a ser consertado e sim crianças que precisavam de um espaço para a expressão e a criação singular em meio a um lugar de produção homogeneizante. As atividades teriam o propósito de facilitar a expressão por se encontrarem mais próximas da forma de comunicação que as crianças utilizam e por possibilitarem o brincar, o jogar, o desenhar, etc.

Naquele espaço a criança teria a possibilidade de expressar os sentimentos, emoções, desejos e poderia, também, nomeá-los, inseri-los na linguagem, em um processo análogo ao que Eliza Santa-Roza aponta a respeito do brincar para a criança: a possibilidade de sair do cotidiano e realizar coisas que até então não podiam ser realizadas. Esta pode ser uma forma propiciadora de elaboração do conflito ou de experiências sentidas como estranhas ou alheias a si mesmos, provindas destas vivências de faltas e ausências.

Para Santa-Roza (1999), o brincar articula palavras, imagens e ações organizadas em um conjunto sincrônico. Comporta uma linguagem verbal e uma

não-verbal, proporcionando um caráter digital (pela linearidade do verbal) e um caráter analógico (gestos e posturas). Esta característica do brincar propicia à criança uma distinção entre realidade interna e externa.

A partir dos conceitos lacanianos, Santa-Roza (1999) afirma que o brincar é um significante. Não um significante lingüístico, mas um *significante de demarcação* que *pede* uma significação: uma representação-palavra, relacionando-se, portanto, diretamente com a constituição do sujeito. É possível afirmar que o brincar não fica restrito puramente a uma atividade inerente à imaginação, mas que, através da figuração, é uma realização do sujeito, podendo situar-se no campo da linguagem, por sua capacidade de produzir efeito de significação.

O brincar faz parte do cotidiano das crianças. Neste sentido, a proposta desenvolvida, era a de que este brincar pudesse acontecer num espaço e tempo demarcados, sustentados pela presença de uma escuta analítica que possibilitasse à criança organizar-se nos referenciais imaginários e simbólicos.

Podemos definir, por fim, que a proposta era realizar um grupo que possibilitasse a expressão da subjetividade, com o uso de atividades, e que favorecesse o brincar. Desta forma, as crianças poderiam, na experiência do brincar, como mostrou Freud em relação ao jogo do *fort-da*, elaborar algumas de suas ausências, obter domínio sobre elas e introduzi-las, como significantes, na sua cadeia discursiva.

E por que o atendimento em grupo?

Em primeiro lugar, porque as atividades da instituição estavam assim organizadas e era importante integrar-se com aquela forma de organização. Mas o

fator decisivo na escolha foi considerar o grupo como um dispositivo analítico capaz de agenciar encontros com o outro e com o coletivo, possibilitando compartilhar questões subjetivas que permeiam a experiência da latência²². O espaço grupal seria um facilitador das experiências subjetivas.

Realizar o grupo na modalidade de oficinas, potencializaria a possibilidade de uma produção individual e/ou coletiva e *um fazer como produção de si*, conforme descrito no capítulo quatro. Assim, a escolha recaiu sobre a modalidade grupos que se configuraram como grupos-oficina.

Ao propiciar às crianças um espaço de produção pela linguagem (no agir, brincar e falar) e por intervenções transferenciais realizadas por uma escuta ativa, a relação de criação poderia se sobrepor a de alienação. Tinha como princípio supor a existência de um sujeito em cada uma daquelas crianças.

A seguir, detalharei o processo de constituição dos grupos-oficina, suas características e apresentarei um recorte sobre um dos muitos grupos-oficina atendidos.

A intervenção em grupos-oficina: um pouco da história

O primeiro grupo-oficina que iniciei em 1998 era constituído por nove crianças, de ambos os sexos, com idades entre de sete e nove anos. A dupla de coordenadores estabeleceu o enquadre, delimitou o tempo, espaço e disponibilizou

²² Momento em que se encontram, possivelmente, estas crianças, conforme detalhamos no capítulo três desta tese.

materiais lúdicos e gráficos. As intervenções e manejos faziam-se por palavras e por atitudes, visando favorecer e facilitar o brincar.

Ao longo do ano, utilizamos diferentes estratégias de atividades com caráter lúdico. Foram propostos jogos, pinturas, desenhos, colagens, construção de brinquedos com sucatas, pipas e até mesmo um piquenique. As atividades eram organizadas com antecedência mas, não raro, eram modificadas na interação com o grupo. Os encontros eram semanais, sempre coordenados por uma dupla, com a duração de uma hora e meia e possibilitando a entrada de outras crianças.

As crianças, inicialmente, demonstraram certo estranhamento em relação às propostas das atividades e, em especial, em falarem para os colegas e com os colegas, sobre as coisas que gostavam de fazer e sobre suas vidas. Olhavam desconfiados e forneciam respostas que eram repetições de discursos socialmente aceitos como: - *Acho legal vir aqui pra não ficar na rua, pra não roubar, ir à escola pra aprender as coisas certas*. Queriam que as ensinássemos a fazer “a coisa certa”. Colocavam os coordenadores no lugar do agente do Discurso do Mestre e se colocavam no lugar do não saber.

Calavam-se quando a sugestão era falar de si, sobre a família e sobre o que sentiam. Demonstravam não estarem habituadas ao diálogo em suas relações com o outro. Não percebiam os sentimentos que tinham. Não se perguntavam sobre o que queriam ou gostavam e nada sabiam sobre os seus desejos. Os materiais eram usados como objetos de disputas com os colegas; queriam todos para si e para levar para a casa. Não os utilizavam, a princípio, para desenhar, pintar ou construir cenas imaginárias e muitas vezes os destruíam.

Eram muito ativas: circulavam todo tempo pela sala; saíam e entravam constantemente; subiam nas janelas buscando ver o que acontecia do lado de fora. Pareciam não escutar o que era dito pelos coordenadores. Falavam todas ao mesmo tempo, sem, aparentemente, dirigirem-se a alguém. O contato com os colegas era quase exclusivamente físico com certo tom agressivo; empurrar, socar, chutar.

Por várias vezes, em função de comportamentos impulsivos que colocavam em risco a sua integridade física e a do outro, nossas ações foram no sentido de contê-las visando a sua preservação.

Após alguns meses de trabalho, esta “confusão” do grupo foi diminuindo e foi surgindo uma criação. Os efeitos produziam-se gradativamente e houve uma mudança no modo como se relacionavam com os coordenadores e com os demais participantes do grupo-oficina. Houve uma diminuição nas agressões entre eles e uma busca em resolver seus conflitos através da conversa. Passaram a compartilhar os objetos disponíveis e a trazerem, nas discussões, situações do cotidiano: relacionamentos com os amigos e familiares, violência e drogas, entre outros.

Houve também um aumento no envolvimento das atividades e no planejamento dos encontros subsequentes. Gostavam de participar, de estarem com os colegas e do *fazer* no grupo-oficina. As crianças demonstravam capacidade para se expressarem, falarem de si, do que gostavam. Era necessário oferecer-lhes esta possibilidade, sem censurá-las e, fundamentalmente, escutá-las.

Com estas atitudes, as crianças comprovavam as palavras de Winnicott (1975) sobre o brincar como facilitador do crescimento e dos relacionamentos

grupais, como fluidez de liberdade e criação e como terapêutico por si mesmo. Sua definição de psicoterapia ajusta-se aqueles acontecimentos grupais vivenciadas:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A terapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em conseqüência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é. (Winnicott, 1975, p.59)

Para Winnicott, a atividade destrutiva na análise, os ataques ao analista e ao cenário analítico, constituem uma tentativa do paciente de colocar o analista fora da área de controle onipotente, isto é, para fora, no mundo. Esta destruição desempenha um importante papel na criação da realidade na medida em que coloca o objeto fora do eu.

Sem esta experiência de produtividade máxima (objeto não protegido), o sujeito jamais coloca o analista para fora e, portanto, não pode mais do que experimentar uma espécie de auto-análise, usando o analista como projeção de uma parte do eu (self). Em termos de alimentação, então, o paciente pode alimentar-se unicamente do eu (self), e não pode usar o seio para nutrir-se. O paciente pode inclusive ter prazer na experiência analítica, mas, fundamentalmente, não sofrerá qualquer mudança. (Winnicott, 1975, p. 128)

Neste processo, o essencial é a sobrevivência do analista e a “incolumidade da técnica psicanalítica”. Nesta concepção, este é um momento em que a interpretação pode prejudicar, pois o processo de criação não se refere ao retorno do recalado ou à sublimação. Nos grupos-oficina a relação das crianças com os objetos pode ser compreendida como um processo de criação da realidade.

Havíamos conseguido oferecer um espaço propício para a expressão da subjetividade e facilitado o brincar. A criação se revelou nos efeitos provocados e na construção de novas formas de se relacionarem com o outro.

Nos dois anos seguintes, com o aumento da equipe por mim coordenada e com o pedido da instituição para atendermos um maior número de crianças, foram formados dois grupos-oficina²³, de aproximadamente doze crianças cada. Nestes, ficou mais evidente a formação da noção de pertinência; participar de um dos grupos colocava aquelas crianças em um lugar na instituição que as diferenciava das demais. Fechavam a porta da sala e não permitiam intervenções de outras pessoas durante o atendimento. José, 10 anos, assim respondeu a um colega que lhe perguntava sobre o que eles faziam lá dentro: - *Quer saber? Então entra no grupo dos psicólogos, eu não vou te contar.*

O contorno do tempo e do espaço e a clareza no estabelecimento do enquadre, favoreceu a constituição de um lugar potencial para o brincar, para uma identificação com os participantes e uma diferenciação com as demais crianças da instituição.

Naquela fala de José percebia-se, também, que havia se instaurado uma relação de confiança entre os membros do grupo e os coordenadores e a formação de um “espírito de grupo” tal como conceitua Bion (1975). Uma transferência havia se estabelecido e a partir dela conseguimos ser ouvidos, escutar e sermos escutados.

Interessante observar, também, que houve uma modificação nos coordenadores. No transcorrer do trabalho, as representações imaginárias que tínhamos sobre estas crianças foram desfazendo-se e, despidas dos estereótipos sociais, restaram as questões que compõem a vida das crianças: a busca de amor, a

²³ Dois grupos no ano de 1999 e dois no ano de 2000, totalizando quatro grupos.

insegurança, a carência, gestos de ternura, olhares curiosos, desejo de ser reconhecida.

Uma das coordenadoras expressou assim sua participação em um dos grupos-oficina:

– Tive de fazer uma transformação pessoal para que conseguisse realizar o trabalho proposto. Lidar com isso é muito difícil. Uma visão que, talvez, nem tivesse consciência que eu tinha e ver como isso atrapalharia o desenvolvimento do projeto. Foi um grande crescimento aprender a olhar as crianças de um modo que não julgasse, mas compreendesse cada uma de suas atitudes e de suas falas. E, quando percebi que estava conseguindo promover esta mudança em mim, foi gratificante.

A mudança de olhar do coordenador produziu um efeito de mudança, também, nas crianças. Posicionar-se como agente do Discurso do Mestre, era atuar como detentores de um saber sobre o sujeito e colocá-los no lugar de quem está ali para aprender. Repetia-se o discurso da instituição. As ações das crianças eram analisadas como erradas ou impróprias e não como manifestações singulares de subjetividade.

Estes acontecimentos levaram-nos a indagar sobre os fenômenos observados nos grupos-oficina. A organização do brincar, após um período de caos e a formação da noção de pertinência, guardava uma relação direta com a postura do coordenador e como ele percebia as crianças.

A leitura lacaniana de Freud passou a ser a referência para a compreensão dos grupos por possibilitar o entendimento da relação transferencial que se

estabelecia, bem como os lugares e os discursos que circulavam e produziam os fenômenos. Mais adiante retornarei a este tema.

A partir de 2001, a procura pela participação nos grupos-oficina aumentou, levando a instituição, a organizar seu cronograma de atividades considerando a inclusão de todas as crianças participantes do projeto nos grupos-oficina.

No período de 2001 a 2005, atendemos uma média de cento e vinte crianças por ano, organizadas em oito grupos, quatro por período, com aproximadamente quinze crianças cada, de ambos os sexos, separadas por faixa etária, em encontros semanais de uma hora e meia de duração. Esta divisão por faixa etária constitui-se apenas em um critério inicial para a formação dos grupos. Posteriormente, as crianças vão, espontaneamente, trocando de grupos, dependendo de seus interesses. Foi comum terminarmos o ano com crianças de várias idades nos grupos.

Os encontros aconteceram em um dia da semana reservado aos grupos-oficina, no Centro Social Urbano, local em que o projeto municipal é desenvolvido. O CSU é um amplo espaço de recreação, aberto à população da cidade, constituído de uma sede e pequenas salas, salão coberto para a realização de eventos, refeitório, quadras de futebol e de basquete, piscina, área livre gramada e vários quiosques. Nos demais dias, as crianças desenvolvem outras atividades programadas pela instituição como: aula de música - coral ou instrumentos específicos, como a flauta, capoeira ou judô, dança, práticas esportivas, como jogos de futebol.

Nestes últimos cinco anos, tivemos uma média de dezesseis coordenadores de grupos-oficina, alunos do Curso de Psicologia. Em supervisão clínica semanal,

discutimos os acontecimentos de cada grupo, a organização dos próximos encontros, e reflexões teóricas. Além de supervisionar, coordeno este trabalho, desde o seu início, através do Projeto de Extensão Universitária “Psicanálise e cidadania”.

Periodicamente, esta equipe de coordenadores de grupos-oficina reúne-se com a equipe da Secretaria de Assistência Social do município composta por uma psicóloga do Programa Municipal de Atenção a Crianças e Adolescentes da cidade; a coordenadora do projeto ABC e os monitores que auxiliam no cuidado com as crianças. Estas reuniões têm por objetivo discutir questões pertinentes às crianças, como por exemplo suas formas de se relacionarem com os outros, e questões práticas objetivando a realização dos grupos-oficina.

Algumas características dos grupos-oficina

Os grupos-oficina têm a duração de 11 meses. Iniciam em fevereiro e finalizam em meados de dezembro, mês em que se avalia o trabalho realizado, discute-se a formação de novos grupos, a continuidade e/ou a formulação de novas atividades, para o ano seguinte. No final de dezembro e no mês de janeiro a instituição permanece aberta apenas para receber as crianças que procuram atividades esportivas, preferencialmente o futebol. Neste período, são efetuadas novas inscrições; as crianças que já participam são reagrupadas; ou são encaminhadas para outros seguindo os critérios da instituição.

A duração dos grupos-oficina acompanha este calendário, o que implica em finalizar o grupo no último mês do ano. Todas as crianças, a cada início de ano, são

comunicadas de que as atividades com aquele grupo e com os respectivos coordenadores encerram-se em dezembro e que, no ano seguinte, haverá outros grupos com outros coordenadores.

A finitude do grupo produz efeitos importantes. Precipita os acontecimentos: - *Temos só até o final do ano*, dizem as crianças como que percebendo a dimensão daquilo que acaba e aproveitando o tempo que estão vivendo. Nos últimos encontros, relembram os acontecimentos ocorridos desde o início, como que procurando um fechamento.

Por outro lado, compor um novo grupo a cada ano oferece a possibilidade de novos encontros, de novas experiências e a execução de atividades diferentes, disparadoras de novas sensações. Vislumbrar um recomeço abre a perspectiva do amanhã.

Outra característica importante é a de permitir a entrada de novos componentes durante o processo. Isto provoca diferentes configurações no grupo impondo dificuldades para a coordenação, exigindo uma especial atenção a um constante recomeço. Faz-se necessário, portanto, incluir no processo cotidiano, uma revisão periódica das propostas para favorecer a inclusão dos novos participantes.

Este movimento de entradas e saídas produz diferentes contornos nos grupos-oficina. Contornos que demarcam os finos limites entre o dentro e o fora, que ao serem desenhados (como em um jogo de unir os pontos), formam diferentes figuras. Nenhum dos grupos apresenta-se com “contornos redondos”, ou seja, como “completos”. São ovais, pontiagudos, deixam lagunas, ilhas, em constante movimento.

A presença de uma dupla de coordenadores em cada grupo permite acompanhar os diferentes movimentos e acontecimentos. Por vezes, algumas crianças fazem as atividades individualmente ou em duplas, enquanto as outras fazem em composição com mais crianças, produzindo duas dinâmicas diferentes e concomitantes no grupo. Neste sentido, a coordenação do grupo-oficina em dupla, mostra-se importante para o manejo dos acontecimentos. Funcionando em esquema de co-coordenação, a dupla reveza-se na necessidade de acompanhar mais de perto um dos participantes, enquanto o outro coordenador fica com os demais participantes, sustentando a posição do colega.

Cada dupla organiza seu trabalho tendo como referência atividades diversas para o desenvolvimento das ações, que podem ser, entre outras, a arte, pintura, escultura, música, sucata, histórias e contos, fantoche, circo. A escolha das atividades varia a cada ano e é definida pela idade das crianças e pelo interesse e habilidade dos coordenadores. É importante que a atividade seja organizada de acordo com a habilidade e o desejo dos coordenadores das oficinas, propiciando um lugar movido pelo e para o desejo, contribuindo, desta forma, para a promoção das condições propícias à expressão subjetiva das crianças. Não raro, é necessário rever a escolha da atividade realizada por não cumprir a função de disparar uma ação e, na interação com o grupo, busca-se apreender a melhor forma daquele grupo expressar-se.

Da problematização à teorização: os acontecimentos nos grupos-oficina

No transcorrer destes anos de trabalho, muitos foram os grupos-oficina que acompanhei e neles observei composições e acontecimentos singulares que para explicitá-los haveria a necessidade de descrevê-los um a um. Contudo, vou, inicialmente, apresentar os acontecimentos que, de um modo geral, repetiram-se nos grupos, apresentando algumas reflexões.

Desenvolver o trabalho em grupo na modalidade de oficinas possibilita que, nas relações estabelecidas com os demais componentes e com os coordenadores, evidenciem-se as formas singulares de estabelecimento dos laços sociais, os modos de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Evidencia-se, também, a posição subjetiva assumida pelos sujeitos do grupo. O encontro das várias formas do estabelecimento dos laços sociais poderá acionar um processo de desconstrução de uma determinada posição que o sujeito-indivíduo assumiu na sua história de vida, levando-o à construção de novos significados às suas experiências.

As atividades propostas ao grupo e/ou pelo grupo são entendidas como catalisadoras de um processo de significação ou de desconstrução de significados anteriormente dados e a construção de novos. Assim, o que importa aqui é o processo que advém do ato de fazer, ou produzir algo. São as relações e os sentidos que se estabelecem a partir deste encontro e não a finalização de um objeto ou o seu valor estético.

Na leitura psicanalítica lacaniana dos quatro discursos, o grupo é uma estrutura discursiva. Entendê-lo como estrutura discursiva é considerar que os fenômenos observados são efeitos desta estrutura. De acordo com o lugar que ocupamos nos discursos, produziremos laços sociais distintos e, ao mesmo tempo,

estaremos sujeitos a reproduzir determinados laços, uma vez que não vivemos sob a exclusividade de um único discurso.

Nos grupos-oficina o efeito pretendido é a formação de laços sociais coletivos. Para obter este efeito o coordenador situa-se no lugar do agente no dispositivo do Discurso do Analista, o que pressupõe compreender: o inconsciente como dispositivo de produção de sentido dinâmico, estruturado como linguagem; a lógica do significante; a escuta como reverberação; a transferência como suposição de saber do inconsciente; a intervenção como manobra na transferência para devolver ao outro (grupo) a produção de sentido; a produção de significação; e a *autopoiese* como produção de si, que se encontra presente “no fazer” das oficinas.

Tendo como hipótese que o significante *criança em situação de risco*, por ser um imperativo social, “aprisiona” as crianças em uma única forma de subjetivação, impedindo-as de uma singularização da subjetividade, o objetivo dos grupos-oficina é o de propiciar às crianças a apropriação de outros significantes (S_1), além deste imposto pelo Outro social. E de um enxame de S_1 , produzir o significante mestre que confronte e finalmente substitua os efeitos do S_2 relacionados com o significante *de risco* consciente e inconsciente.

Operar deste lugar é supor a existência de um sujeito do desejo em cada uma daquelas crianças e o estabelecimento de laços com o Outro e não apenas com o outro semelhante.

Para isso, no início de um grupo-oficina, buscamos a construção de um enquadre com definição de horário, dia, local e participantes. Por ser um grupo que se realiza em meio à dinâmica institucional, a demarcação deste espaço mostra-se

de grande importância para diferenciá-lo dos demais encontros que ocorrem no dia a dia da instituição.

É importante que se configure como um lugar facilitador desta expressão e, para isto, a regra básica é poder falar sobre o que quiser, assim como mostrar os sentimentos, expor os pensamentos e opinar. Para viabilizar esta regra construímos (crianças e coordenadores) um *contrato* com alguns parâmetros de limites e de respeito mútuo. Este contrato inicia-se com a frase: - *Tudo pode ser feito no grupo desde que se respeite o outro e observe certos limites tais como...* (definem-se respeito e limites).

Nos primeiros encontros realizamos dinâmicas em torno do nome de cada criança e de suas experiências e vivências com a família, escola e o projeto. Na seqüência, aproximadamente após quatro encontros, são introduzidas as atividades específicas de cada grupo e, neste momento, buscamos apreender a melhor forma de conduzir as mesmas, elaborando um cronograma que serve de bússola orientadora do caminhar no grupo, tendo como eixo a atividade escolhida. Disponibilizamos os materiais e incentivamos a produção. As atividades são utilizadas com o objetivo de disparar ações que possibilitem uma produção cujo valor está no próprio fazer.

Um dos primeiros movimentos observados nas crianças é a busca de um lugar no grupo, de um reconhecimento, de tentar compreender a demanda do Outro para poder situar-se frente a este Outro. Em outras palavras, um movimento de busca pelos significantes que estão disponíveis para que possa apropriar-se, situar-se no grupo e conseguir um lugar aceitável. Cientificam-se das regras do jogo vigentes no grupo e buscam proceder de forma a ocupar um posto no desejo do

Outro. Alguns destacam-se por burlar as regras, outros pela apatia diante das mesmas. Parecem não considerar a presença dos coordenadores, funcionam de forma independente destes e cada qual faz imperar a sua vontade.

Este jogo de poder e de reconhecimento é estabelecido verbalmente, na ação das brincadeiras e nos embates corpo-a-corpo. A fala é usada como uma extensão do corpo, o que impede, por vezes, a intervenção terapêutica, levando os coordenadores a utilizarem palavras enérgicas para o re-estabelecimento de limites. Muitas vezes, logo após uma intensa briga, as crianças oponentes que pareciam irreconciliáveis, estão conversando animadamente.

Elas mostram que o brincar é um campo lúdico estruturado, um faz-de-conta muito sério que permite: a representatividade, a transformação do vivido passivamente em ativo, o domínio da realidade e a repetição do traumático. Permite também a criação e a significação do novo.

Nos primeiros encontros trazem histórias, buscando assegurar algum prestígio neste jogo de poder que estabelecem. Histórias como as que relato a seguir, ocorridas em diferentes grupos.

Alison conta aos coordenadores que, antes de chegar ao CSU, passou na padaria e roubou um "kinder-ovo". – *Queria pegar dois, mas não deu tempo*, finaliza ele. Ao ouvirem o relato, as crianças aproximaram-se dele, para ver o "kinder-ovo" furtado. Animado Alison continuou dizendo que fazia isto sempre e nunca havia sido "pego". Todos riram deste "feito".

Em outro grupo, Ana relata a um participante que um amigo fez uma "coisa horrível": – *Ele bateu na avó para pegar dinheiro dela. A avó trancou-o no quarto.*

Ele então quebrou a janela e cortou o braço da avó com um pedaço de vidro, e – *Deu até hemorragia!* Completa o relato dizendo que ela nunca faria uma coisa destas.

Jocelino afirma que o pai dele é muito mais valente do que todos os outros pais. Conta que no final de semana apareceu uma cobra no quintal e o pai a matou. – *E ela não “mordeu” ninguém.*

Adonis conta para a coordenadora que um dia ele saiu de casa para ir ao projeto. Mas, no caminho, encontrou um amigo e decidiu ficar brincando com ele. Foi até o portão de sua casa e “gritou” para mãe que ia ficar com o amigo. Quando retornou, o pai bateu-lhe por pensar que havia mentido. Ele e sua mãe procuraram a assistente social e foi para a Casa Abrigo. Retornou para sua casa com a garantia de que o pai não podia mais lhe bater.

Descrevendo estes “feitos maravilhosos” procuram ganhar prestígio no grupo, serem reconhecidos e admirados. Valorizam seus próprios feitos e nem sempre admiram os dos outros. Ao contrário, diante dos relatos atribuem ao outro adjetivos como burro, mentiroso, besta, etc.. É um jogo narcísico que se estabelece.

No início dos grupos-oficina a transferência estabelecida é a anônima tal como apresentei no capítulo um. Ou seja, é uma transferência das crianças dirigida à instituição como um lugar que tem as respostas para as suas dificuldades. Nos grupos-oficina são os coordenadores que são colocados neste lugar de saber. Esta transferência produz fenômenos de comportamentos como os descritos acima, reativos à posição dos coordenadores colocados, imaginariamente, no lugar de

mestre, produzindo um movimento grupal de suposição básica de dependência, tal como conceituada por Bion.

O lugar de coordenação do grupo-oficina, investido pela criança como um lugar de poder, é cobiçado e disputado levando ao estabelecimento de jogos de desestabilização e de tentativas de subverter esta ordem de poder, sendo comum testarem os coordenadores propondo brincadeiras de adivinhação e resistência em tom de desafio. Os ataques são também dirigidos ao enquadre, ao espaço limitado para a realização das atividades, às próprias atividades e seus materiais e aos limites impostos para evitar as agressões entre eles.

Se o coordenador se mantiver na posição de agente do Discurso do Mestre, lutará para não abandonar este lugar. O que se estabelecerá será um jogo de forças, um cabo de guerra entre ele e a(s) criança(s). O coordenador transforma-se em vigia do enquadramento, mero impositor de limites ou animador de grupos. Posições que reafirmam as ações defensivas e impedem uma produção, pois ao se identificarem a este suposto poder, não possibilita a “repetição renovadora”. É necessária uma mudança de postura do coordenador para proporcionar efeitos de mudança nesta dinâmica grupal.

No dispositivo do Discurso do Analista é importante que o coordenador se disponha a acompanhar o diversificado processo lúdico e expressivo das crianças e a suportar a confusão para favorecer uma ação transformadora no processo grupal.

As intervenções provêm de uma escuta ativa, de reverberação, que busca não atender e nem recusar as demandas dirigidas aos coordenadores. A demanda articula-se ao desejo e à necessidade. Assim, é preciso “escutar” o desejo aí

expresso. Cuidávamos para que estas intervenções não se caracterizassem como interpretações dos conflitos particulares, mas, compreendendo na demanda um conflito propulsor, fazíamos com que as outras crianças posicionassem diante desta demanda interrogando o desejo de todos, produzindo um efeito metonímico dos significantes.

De outro modo, pode-se dizer que nesta clínica as intervenções são feitas no sentido de possibilitar que o sujeito traga os significados que ele atribui ao significante apresentado e que outros significados possíveis possam ser oferecidos por outros componentes do grupo. Isto o colocará frente a outros significados possíveis, podendo levar o sujeito a uma resignificação daquela cadeia de significantes. Isto é possível visto que os significados das palavras não são fixos aos significantes, tal como nos mostrou Lacan.

A associação livre aqui provocada não se dirige à cadeia associativa daquele sujeito o que poderia conduzir aos seus significantes recalcados, mas ocorre entre os componentes do grupo. As intervenções ocorrem no nível dos significantes e levam a um enxame de S_1 visando a produção de um significante mestre como demonstra o exemplo a seguir.

Maria de dez anos, participante de uma das oficinas, desenhou figuras maternas com expressões “estranhas”, o que levou a uma outra criança a comentar: - *Isto não é cara de mãe!* Indagamos: - *E como deve ser cara de mãe?* Esta indagação abriu espaço para outras falas. Comentaram sobre suas mães e desenharam “várias caras de mãe”. Este desenho repetiu-se em Maria, até o dia em que pediu uma “conversa particular” na qual falou da tensa relação que vivia com a mãe e pediu um atendimento psicológico. Queria uma ajuda. Maria continua no

grupo e faz terapia individual em uma instituição da cidade. Às vezes, um dos efeitos do grupo é instaurar demanda de análise.

Os vários comentários sobre mãe que sugeriram com a indagação, trouxeram outros significados para este significante, além daquele que Maria havia construído. A percepção destas diferenças provocou dúvidas que possibilitaram Maria a indagar-se sobre a relação com a sua mãe. Podemos dizer que se despreendeu do laço imaginário com a mãe ao perceber que esta não é a única forma possível de se relacionar. E que outras formas poderiam haver?

Os coordenadores, ao não analisarem o significado daquele desenho, não se colocaram no lugar daquele que sabe. Ao indagarem, possibilitaram que as falas dos outros membros do grupo, pudessem ser ouvidas e consideradas como importantes não apenas para Maria, mas para todos do grupo.

Tanto os insistentes pedidos feitos pelas crianças expressos verbalmente em frases como: – *Não sei fazer*; – *O meu fica feio você faz mais bonito*, ou por condutas como: recusar-se a fazer; dispersar-se da atividade por não suportar a dificuldade do fazer; como as solicitações para que fizéssemos por elas, retornam como indagações ou frases que demonstram que não é a qualidade daquilo que é produzido que importa e sim a produção possível de ser feita. Vários destes pedidos revelam uma baixa auto-estima ou, em uma leitura estrutural, a ocupação de um lugar de objeto do outro nos laços sociais. É preciso possibilitar que eles assumam novas posições como se pode ver no exemplo abaixo.

A todo encontro, Joana de nove anos, vivenciava o conflito de permanecer ou não no grupo. Dizia que não estava gostando de participar do trabalho, sentia-se

preterida quando ocorriam brigas e, ao final de cada sessão, assinalava que não mais voltaria. A intervenção foi a de dizer que não sabíamos realmente como resolver seus problemas e o que poderíamos oferecer era aquele espaço para que pensássemos neles. Assim, a decisão de permanecer ou não deveria ser tomada por ela. Após uma semana, ela decidiu permanecer no grupo. Depois de algum tempo, João passou pelo mesmo conflito. Joana ficou muito atenta às reclamações dele e intercedeu com a fala: - *Você tem que decidir, aqui é assim, eu consegui decidir.* Com isto, resgatou-se o direito que o sujeito tem à palavra. Pode-se dizer que se instaurou um jogo discursivo que, para esta criança, teve uma potencia terapêutica. Ela agora tem um saber e pode mostrar ao outro.

Nas oficinas com crianças, os jogos, o brincar e o fazer, acompanhados ou não por palavras, são recursos expressivos utilizados por elas. As intervenções dos coordenadores podem ocorrer no próprio brincar, modificando a forma, introduzindo elementos ou sugerindo atividades como no exemplo abaixo:

Em uma das oficinas, as crianças, constantemente, provocam-se com palavras e “chacotas” como: “ele é preto mesmo”, ou “ô cabelo de bombril”, ou ainda “preta safada, sai daqui”, etc. As indagações que fazíamos não surtiavam efeito. Propusemos, então, a construção de um boneco em que elas colocariam as características físicas que quisessem, assim como criariam uma história de vida para ele. O boneco não foi feito. Não conseguiram chegar a um acordo sobre como deveria ser. Enquanto algumas crianças diziam - *Ele vai ser loiro de olhos azuis e morar numa mansão, ter carro*, outras discordavam. Em certo momento, um menino disse que não queria que o boneco tivesse “cor de bosta”. Indagamos sobre o sentido de sua frase, ao que o menino respondeu: - *igual a minha, é uma merda ter*

cor de bosta. A afirmação desta criança permitiu que várias outras contassem sobre os sentimentos que tinham em relação às suas vivências. Este fato teve como efeito uma diminuição das provocações.

Em meio a uma movimentação, aparentemente, caótica, as crianças falavam de suas famílias, escolas, professores, relacionamentos com colegas, sonhos, desenhavam, pintavam, construía objetos com sucatas, inventavam histórias.

Com a consolidação dos vínculos, entre os coordenadores e as crianças e as crianças entre si, do afeto e da confiança mútua, após alguns meses de trabalho, foi possível observar mudanças. Com o decorrer do tempo, conseguiam relacionar-se com o outro sem impor suas vontades, com conversas e argumentações. Havia um maior respeito pelo outro, bem como pelas produções: dividiam o espaço, os materiais, divulgavam suas produções, mostrando também uma maior auto-estima ao assumirem as coisas que faziam, expondo-as ao outro.

Recorte de um grupo-oficina

Em um grupo-oficina vários acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo e, mais ainda, em um grupo de crianças que apresenta uma multiplicidade de sensações, sentimentos, ações e fazeres. O registro dos acontecimentos, realizado no tempo após o término do grupo, carrega as marcas destas vivências que crivam e influenciam na escrita. O próprio relato do encontro apresenta a característica de ter sido apreendido de forma singular. Da mesma forma que o registro e o relato, a análise dos acontecimentos também é feita sobre esta perspectiva.

Por outro lado, a análise pode abranger várias dimensões, entre elas: uma que analisa os acontecimentos grupais ocorridos do primeiro ao último encontro ou outra mais singular, focando cada um dos participantes e as relações estabelecidas no grupo. Mesclando estas dimensões e considerando aqueles aspectos, apresento a seguir, recortes de um grupo-oficina, com o objetivo de oferecer um pequeno retrato das crianças participantes, um recorte de sua singularidade. São fragmentos retirados da complexidade do processo grupal.

Este grupo-oficina foi composto por dez crianças, quatro meninas e seis meninos, com idades de dez a doze anos, que se encontraram por dez meses no ano de 2005, nas dependências do Centro Social Urbano. A maior parte das atividades deste grupo-oficina foi realizada em um dos quiosques do local, um lugar coberto, com mesa, bancos de cimento, pia e churrasqueira. Em dias de chuva, as atividades eram realizadas no salão que não dispõe de móveis.

A atividade escolhida para ser desenvolvida durante o ano, foi o trabalho com arte dispondo de técnicas variadas como desenhos, recortes e colagens, mosaicos, dobradura em papel, fantoche, modelagem e sucata.

Nos três primeiros encontros foram realizadas dinâmicas lúdicas de apresentação envolvendo a expressão verbal e gestual, cujo tema central era “Quem sou eu?” e incluíam o nome, idade, filiação, moradia, escolaridade e amizades. As crianças apresentavam a si mesmas e a uma outra criança escolhida, assim como deveriam colocar-se no lugar de uma pessoa da família e ser apresentado por ela. Neste jogo os adjetivos que mais apareceram foram: pessoas especiais, legais e boazinhas de letra bonita. Com estas dinâmicas foi possível observar as relações

que as crianças estabeleciam consigo mesmas e com o outro, o jogo para impor suas vontades e as demandas dirigidas aos coordenadores.

Nos encontros seguintes, foram oferecidos materiais para desenho, recorte e colagem, com os quais trouxeram os temas de relacionamento com mãe, pai e irmãos. Já quando lhes foi oferecido o material para a confecção de um mosaico, os temas versaram sobre namoro e casamento e se repetiram durante a confecção com dobraduras de papel. Com as sucatas construíram fantoches e não se reconheceram nos personagens. O trabalho com massinhas e, na seqüência, novamente com desenhos, foram usados para se auto-retratarem. Nos dias de produção livre, nos quais se podia usar qualquer material, os temas que surgiram foram religião, superstição, loucura, assombração e filmes de terror. Nos últimos encontros, nos quais utilizamos do trabalho com dobraduras, retomaram os temas de namorados, de gênero e opção sexual.

Este foi um grupo-oficina que trabalhava de forma barulhenta e agitada e foi assim que seus participantes trouxeram os temas acima apontados, entremeados com relatos dos sonhos que tinham para o futuro. Os participantes nomearam este grupo de: “grupo da vida”.

Apresento abaixo uma descrição de cada criança e o faço com base nas falas que elas próprias trouxeram no transcorrer das oficinas e da vivência destes meses.

Margarida - Tem onze anos. Mora com a mãe, o pai, três irmãos e um sobrinho. Está na sexta série do ensino fundamental e é uma excelente aluna que só tira nota dez e está no grupo e no projeto ABC para aprender muito. Deseja ser veterinária, pois gosta de cavalos. Gosta também de jogar futebol, mas sua diversão

preferida é assistir televisão. Tem uma boa relação com sua família. A imagem que desenhou desta foi um barco com todos dentro. – *É o barco da família.* Sempre muito participativa não faltava e tinha um bom contato com todos os participantes.

Em um dos encontros perguntaram a ela o que faria se ganhasse na loteria, rapidamente respondeu: – *Compraria uma casa com piscina, alugaria um castelo, faria faculdade de veterinária e iria ao shopping todo o dia.*

Margarida fazia intervenções que produziam uma mudança no sentido da discussão, como em dois momentos. Em um deles Morgana dizia-se louca e que seu lugar era na APAE. Margarida começou a repetir a palavra APAE de forma ritmada, brincando com diversos sons produzidos envolvendo a todos e transformando o grupo em uma “APAE” muito alegre com todos batucando nas mesas e cadeiras. Um segundo momento, Mônica, que faz análise individual, dizia sentir-se mais louca do que todas as loucas e ainda por cima não tinha dois dedos. Margarida molhou uma folha de seda colorida passou em seu rosto deixando-o todo manchado com a cor da folha e saiu gritando: – *eu é que sou louca.* Todos a imitaram, sujaram seus rostos, puseram música no aparelho de som e começaram a dançar animadamente, até mesmo a Mônica participou.

Marcos – Tem 10 anos e está na terceira série do ensino fundamental, reprovou um ano por faltas porque ficou doente. Mora com a tia, tio e um irmão; sua mãe faleceu e seu pai está preso. Tem admiração por seu pai e sente sua falta. Considera o grupo como lugar para fazer amizades. Sua diversão preferida é dormir e jogar bola.

É uma criança que demonstra muita sensibilidade, suas produções foram sempre muito criativas, não faltava nos encontros e se envolvia bastante com o que estava fazendo. Seu auto-retrato foi a figura de um tubarão martelo mergulhado em um mar de tubarões.

Márcia - Tem dez anos e está na quarta série. Mora com a mãe e com a avó. Gosta de vôlei, de jogar beisebol e quer trabalhar com informática. Queria mesmo era ser a Diana dos Santos. Adora seus cabelos, mas tinha vontade de ser loira e de fazer “luzes”.

Às vezes de forma repentina, demonstrava tristeza no olhar, ficava quieta concentrada na sua atividade. No auto-retrato desenhou uma boneca loira que nomeou de ETvaldo, e na colagem recortou uma mulher deprimida e disse que era ela.

Maurício - Tem onze anos e está na quinta série. Mora com o pai, a mãe e um irmão de 9 anos. Gosta de basquete e quer ser jogador profissional. Queria ser o super-homem para salvar todo mundo. Se pudesse colocaria uma regra no mundo: ninguém pode morar em favela.

Recebeu suspensão da escola por várias vezes. Em uma delas por ter colocado cola na cadeira da diretora, pois a odiava. Chamaram a polícia e foi pra casa de camburão. Um outro dia jogou giz na professora e esta o xingou. Sua mãe foi chamada na escola e os dois, ele e a mãe, receberam um “sermão”.

Os colegas o chamavam pelo apelido de “cavalo” e ele não se incomodava e respondia ao chamado.

Morgana - Tem onze anos. Mora com a mãe e com o pai. Seu irmão mora com a avó. Nunca repetiu e quer ser enfermeira. Gosta de brincar, desenhar, ler e bordar. Quando os participantes do grupo ou os coordenadores não fazem o que ela quer, ela chora, fica “emburrada” e não aceita fazer o que foi sugerido ao grupo. Também se irritava ao ser chamada de gorda pelos demais integrantes.

Queria voltar a ser bebê. No auto-retrato fez uma boneca gordinha com um pirulito na mão e um bebê na outra, não sabia quem era o bebê, tinha achado ele na rua. Ao mesmo tempo, é vaidosa, faz “chapinha” no cabelo pra ficar sempre bem arrumada.

Mauro - Tem doze anos e está na quarta série. Mora com a mãe, o pai e um irmão, de 15 anos. Gosta de jogar futebol e queria ser o Ronaldinho Gaúcho. A única coisa que espera da vida é ser feliz.

No seu auto-retrato desenhou o Pão de Açúcar. É chamado de galã pelas meninas do projeto pelo seu andar e pelo seu jeito de usar o boné. Gosta muito de exibir seus “dotes” de dançarino de *break*, executando as acrobacias próprias da dança.

Miro - Tem dez anos e está na quarta série. Mora com a mãe e um irmão de oito anos. A mãe se separou do pai porque ele batia nela e agora continuam a brigar porque ela não recebe a pensão dos filhos. Gosta de jogar vídeo game e seu sonho é ser ator de cinema.

É uma criança de olhar doce e delicado. Gosta muito de flores, sempre trazia alguma para as coordenadoras. No auto-retrato fez uma floresta com um menino no meio e disse que era ele.

Mônica - Tem onze anos. Mora com os pais e um irmão de 20 anos. Faz acompanhamento individual com uma psicóloga na Clínica de Psicologia da Unesp.

Não sabe por que vai à psicóloga. Foi sua professora que a encaminhou. Quando sua mãe foi conversar com a psicóloga ouviu dizer que era porque zombam dela por não ter os dois dedos – perdeu os dedos quando tinha um ano e meio numa máquina de fazer concreto. No seu auto-retrato fez uma menina loira no meio das flores e disse que era ela.

Manolo - Tem dez anos e está na terceira série. Mora com a mãe, o pai e cinco irmãos. Repete de ano por bagunça na escola. Gosta de futebol e quer ser policial quando crescer.

É uma criança de olhar duro com ar zombeiro. Faltou várias vezes aos encontros e quando ia não participava, ficava de fora do grupo, olhando e rindo dos amigos. Às vezes, não entrava no grupo, mas ficava por perto, outras vezes, acompanhava o movimento de longe e não se aproximava. Ignorava o chamado das coordenadoras e uma única vez participou animadamente das atividades.

Murilo - Tem dez anos e está na segunda série. Faltou algumas vezes aos encontros. É uma criança bastante agitada, sempre circulando pelo grupo, incomodando os participantes, pulando por sobre a mesa, janela, xingando e falando palavrões. Começava a fazer a atividade e logo desistia, destruía a sua produção dizendo que era porcaria e fazia o mesmo com as produções dos colegas. As crianças revidavam chamando-o de analfabeto, diziam que sua casa era de palha e que nunca tomava banho.

No décimo quinto encontro fez, com sucata, um boneco assassino que iria matar a todos do grupo; andava por sobre a mesa, pegava o trabalho do colega e “matava-o” com tesouradas. As crianças agitaram-se e dois outros participantes também destruíram seus trabalhos e saíram da oficina. A partir deste encontro Murilo foi se interessando pelas atividades e construindo objetos com criatividade. Os colegas elogiavam e ele desistia de jogar no lixo ou destruir o que tinha feito, dava-os para as coordenadoras. Porém, continuava bastante agitado, interferindo na produção dos demais participantes.

Um dos destaques deste grupo-oficina foi o interesse por questões da sexualidade que se fizeram presentes desde o primeiro encontro verbalizados mais claramente por Margarida e Maurício. O interesse aparecia, de início, em brincadeiras de namoro entre eles: no interesse em saberem sobre os namorados das coordenadoras e em músicas de duplo sentido. Todo o grupo foi se envolvendo com esta questão e nos últimos encontros, com papéis de dobradura e material de sucata, construíram casais de aves e de animais, namorando, beijando, e se amando. Até o momento em que disseram já terem doze anos e já saberem de tudo sobre sexo; a partir disto introduziram discussões sobre a sexualidade apresentando muitas dúvidas.

Os efeitos foram diversos em cada uma destas crianças. Em um dos extremos temos Manolo que passou pelo grupo, mas não se envolveu ficando sempre “de fora”; nenhum movimento de produção significativa foi possível, ao menos visualmente. No outro extremo, Murilo que, após um início em que apresentava comportamentos reativos a exclusão, pode a partir do caos confrontar-se com este significativo e buscar a construção de um outro lugar no grupo.

Cada qual demonstrou formas diferentes de viver e de ocupar lugares na relação com o Outro reproduzidos no grupo-oficina. Inicialmente, todos se colocaram como objetos de consumo ao fazerem uma colagem em que se apresentaram pelas figuras de carros, celulares, mansão, dinheiro, mulheres bonitas e bem vestidas e famílias completas e felizes. Após, mostraram as nuances individuais ocupando lugares de vítimas como Morgana, Mônica e Márcia; de sonhador como Miro e Marcos; e de herói e anti-herói como Mauricio e Manolo.

Devam conquistar glória e fama, ser jogador de futebol como Mauro e ter carro, mansão e ir ao shopping todos os dias, como Margarida, expressando um desejo consumista de ter objetos que lhe dá um reconhecimento social. Murilo e Maurício, no lugar de revoltados, expõem a situação de exclusão em que todos se encontram.

São expressões das individualidades e da posição desejante de cada um, que no grupo-oficina puderam ser expressas sob a transferência estabelecida com os coordenadores que, com uma escuta ativa, ofertaram a possibilidade de elaboração e resignificação destas posições que ocupam nos discursos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos desta tese apresentei os aportes teóricos de uma prática desenvolvida em uma instituição municipal que oferece apoio sócio educativo a crianças em *situação de risco*. Procurei delinear uma clínica psicanalítica ampliada, construída no transcorrer dos sete anos de trabalho com estas crianças, por meio de grupos-oficina, cujas ações foram sendo reformuladas a partir dos efeitos observados e da ampliação do campo de estudo.

No histórico sobre as construções das noções e das práticas sociais voltadas a estas crianças foi possível constatar que o significante *situação de risco* despontou após a promulgação do ECA. Isto não significa que estas crianças só passaram a existir a partir dela. Suas existências estavam anteriormente marcadas por outros significantes, cujos vários significados foram se conjugando, compondo a significação do significante *situação de risco*. Pelos olhares dos adultos e do Outro social, estas crianças são merecedoras de medidas preventivas para não seguirem caminhos de desvios morais e sociais aos quais acreditam estarem elas predestinadas pelas contingências de vida.

O ECA não mais reconhece na população infanto-juvenil, categorias relacionadas a fatores socioeconômico, de credo ou cor, e sim situações vividas pelas crianças e adolescentes. Os que não estão em condições que permitem o pleno desenvolvimento bio-psico-social são denominados em *situação de risco*.

Embora o ECA tenha como destinatário todas as crianças e adolescentes estendendo-lhes as condições de sujeito cidadão, possibilita a implantação de programas que estabelecem como critério de seleção as condições socioeconômica.

Só são admitidas nos projetos municipais aquelas que vivem em situação de precariedade econômica. Isto favorece a relação metonímica entre pobreza e risco produzindo categorização e exclusão.

No imaginário social, pobreza também é sinônimo de família desestruturada e de carência de afetos e de bens materiais. Os avanços instituídos pelo ECA não foram suficientes para modificar a noção de que crianças pobres devem receber atendimentos distintos das crianças ricas.

A prática desenvolvida com estas crianças no Projeto Psicanálise e cidadania na instituição municipal foi se configurando, a partir do referencial psicanalítico lacaniano, como uma clínica psicanalítica ampliada, em grupo, na modalidade de oficina, no qual o grupo é compreendido como uma estrutura discursiva e a oficina como lugar de grandes transformações. Isto significa que os fenômenos que ocorrem relacionam-se com o discurso que está sendo agenciado no grupo.

Partindo do princípio de que o significante *situação de risco* aprisiona as crianças em um único modo de existência -a de serem *crianças de risco*-, o efeito pretendido nos grupos-oficina foi o de provocar a produção de novos sentidos para este significante que marca as crianças, fragilizando sua constituição subjetiva.

Para tanto, o dispositivo aqui apontado como um importante agente de singularização da subjetividade e produtor de laços de criação, foi o do Discurso do Analista, no qual o coordenador posiciona-se no lugar do agente que provoca o efeito de implicação subjetiva. Ocupar este lugar pressupõe compreender: o inconsciente como dispositivo de produção de sentido dinâmico e estruturado como linguagem; a escuta como reverberação; a transferência como suposição de saber

do inconsciente; a intervenção como manobra na transferência para devolver ao outro a produção de sentido e, a *autopoiese* como produção de si, que se encontra presente no ‘fazer’ das oficinas.

Com estas considerações finais, pretendo ressaltar que os efeitos produzidos tornam-se possíveis porque a “criança não fica onde a colocamos”. Para melhor compreender a afirmação, recorro ao seu autor:

O que caracteriza um ser humano é que não fica onde lhe é indicado; observamos isto muito bem nas crianças; se se lhes diz ‘fica aí’, não nos surpreende sua desobediência, e, se acatam uma ordem muito rapidamente, pensamos que estão doentes; mas quando isto se mostra verdadeiramente repetitivo, o mais certo é que nos espera um caso grave. Em nossos termos, o mais terrível que pode acontecer a alguém é ficar onde o puseram determinados significantes da pré-história, inclusive quando estes significantes aparentemente soam bem. (Rodulfo, 1990, p. 26)

Os imperativos familiares e sociais são fortes e podem produzir cristalização de posições de desejos, porém é fundamental articular estes históricos familiares e sociais com fatores constitucionais. O poder dos significantes na constituição subjetiva não é automático, ele precisa ser reafirmado pela criança como tal, “(...) o importante é o que faz o sujeito com ele: deixa, tal como está? Introduz algum retoque, desvia sua direção?” (Rodulfo, 1990, p. 23).

Os itinerários do significante conduzem o sujeito por caminhos, mas o sujeito pode sair desse caminho, pode-se abandonar a estrada, há diversos itinerários alternativos ativáveis.

Portanto, quando nos perguntamos o que é a criança em psicanálise, localizamos certas coisas que denominamos significantes, as quais tem uma relação com a formação dessa criança; porém estas coisas não são necessariamente produzidas por ela, inventada por ela, nem ditas por ela; ao invés disso, costumamos encontrá-las em lábios e ações daqueles que a rodeiam. (p.25).

Rodulfo (1990) aponta que o significante não se reduz ao terreno das palavras e não são todas as palavras ou ações que se tornam significantes, para tanto é preciso:

1. Haver repetição. Uma das questões importantes é analisar em que termos a criança se relaciona com os significantes que lhe são apresentados. Para as crianças deste trabalho os significantes disponíveis para representá-las são os relacionados à *situação de risco*. Mesmo sendo um imperativo do Outro não existe uma única possibilidade da criança relacionar-se com ele, pode ser sob a forma da repetição cega ou de uma batalha para mudar a direção do que se repete (repetição enquanto diferença). Os movimentos dos grupos-oficina mostraram estas diferentes posições de desejo.
2. Produzir algo novo. Um significante adquire este estatuto quando ao ser capturado pela criança produz alguma modificação levando a uma obstrução ou ao encadeamento da cadeia de significantes. Nos grupos-oficina, algumas crianças estando sob o julgo do significante *situação de risco*, reconheceram-se como tal e suas produções significantes foram cerceadas, outras, confrontaram-se com o significante e produziram novas significações.
3. O significante não vem com um significado ligado indissolavelmente, senão que arrasta efeitos de significação que são imponderáveis. Ou seja, o grande valor do significante não é seu significado, mas a característica de gerar novas significações. Conforme apontado nos capítulos desta tese, o significante *situação de risco* traz consigo um significado construído a partir de vários outros que se amalgamaram e que agora se apresenta como naturalmente vinculado a ele, como um fato consumado e não com uma dimensão de um vir-a-ser. Assegurar um certo lugar e um lugar certo, “facilita”

que a criança encontre-se nele representada, na medida em que não precisa efetuar trabalho algum; já o é, diz-lhe a frase, e por isso mesmo anula qualquer realização histórica.

Se por um lado esta tese evoca a fragilidade da constituição subjetiva destas crianças diante das condições socioeconômicas que as conduzem a vivências de exclusão social e de preconceitos, entre outras, por outro, mostra uma possibilidade de novas construções. Para tanto, é necessário que a estas crianças sejam oferecidas alternativas de se relacionarem com o que lhes impõem.

Finalizo esta tese afirmando que uma clínica psicanalítica ampliada, realizada com crianças em *situação de risco*, na modalidade de grupos-oficina, constitui-se em uma ferramenta que possibilita um movimento de construções criativas de significações.

Agenciar o grupo no dispositivo do Discurso do Analista colocando estas crianças no lugar de produtoras de um saber do inconsciente é possibilitar a inclusão das mesmas na prerrogativa: “todas as crianças e adolescentes”, enunciada pelo ECA. É considerá-la sujeito cidadão. É possibilitar que o significante *situação de risco* deslize, metonimicamente, para um *traço* que pode dar origem à criação como suporte da diferença e não da homogeneização e que teça novos laços.

Afinal, “o mundo, a gente traça”²⁴.

²⁴ *O mundo, a gente traça*: livro organizado por Ângela B. do Rio Teixeira. Editora Álgama, Salvador, 1991.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁵

ALBERTI, Sonia. Psicanálise: a última flor da medicina. In: ALBERTI, Sonia e ELIA, Luciano (orgs). *Clínica e Pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

ALTOÉ, Sônia. A psicanálise pode ser de algum interesse no trabalho institucional com crianças e adolescentes? In: ____ (org.) *Sujeito do Direito. Sujeito do Desejo*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAZON, Marina Rezende. *Implementação e avaliação de uma proposta de intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial*. Ribeirão Preto, 1999. 233 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação. Universidade de São Paulo.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. *Grupo: A afirmação de um simulacro*. São Paulo, 1994. 442 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – PUC- SP.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *O diagnóstico e o tratamento das psicoses não-decididas: um estudo psicanalítico*. São Paulo, 2000. 214 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia - USP-SP

BIRMAN, Joel. *Mal estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BIRMAN, Joel. Insuficientes, um esforço a mais para sermos irmãos. In: KEHL, Maria Rita (org.). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

BION, W.R. *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro, Imago; São Paulo, EDUSP, 1975.

BLEICHMAR, Emilce Dio. Psicoterapia de grupo de crianças. In: In: VOLNOVICH, J. e HUGUET, C. *Grupos, Infância e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

BOUDARD, Béatrice. Os quatro discurso no trabalho com os pais. In: *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. Ágalma Psicanálise Ed.: Salvador, Bahia, 2000. Coleção psicanálise da criança.

²⁵ De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CALLIGARIS, Contardo. O inconsciente em Lacan. In: AUFRANC, Ana Lia [et.al.]. *O inconsciente*. Várias leituras. São Paulo: Escuta, 1991.

CAMERINI, Sandra – Cultural e terapêutico. In: *Órgão informativo da APPOA* – Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Porto Alegre, setembro 2000. Nº 83 – Ano IX.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Brasil Criança Cidadã: subsídios para programas de proteção integral a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos no campo da Assistência Social./* coords. Maria do Carmo Brant de Carvalho, Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. São Paulo: IEE/PUC-SP; Brasília: Secretaria de Assistência Social, 1996.

CHEMAMA, Roland (org.). *Dicionário de psicanálise*. Larousse. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

CLAVREUL, Jean. *A ordem Médica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente). *Texto base e orientações gerais para a VI Conferência nacional dos direitos da criança e do adolescente*, 2005.

COSTA, Clarice Moura e FIGUEIREDO, Ana Cristina (Orgs). *Oficinas terapêuticas em saúde mental: sujeito, produção e cidadania*. Rio de Janeiro: Contracapa livraria, 2004.

COSTA, Jurandir Freire. *Psicanálise e contexto cultural*. Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. *Sexo e Discurso em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 2ª edição. Coleção Transmissão da psicanálise.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan*. O inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELIA, Luciano. O sujeito da psicanálise e a ordem social. In: ALTOÉ, Sonia (org.). *Sujeito do direito. Sujeito do desejo. Direito e psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

ELIA, Luciano. Psicanálise: clínica e pesquisa. In: ALBERTI, Sonia e ELIA, Luciano (orgs.). *Clínica e Pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

FERNANDES, Lia Ribeiro. *O olhar do engano: autismo e o Outro primordial*. São Paulo: escuta, 2000.

FERRARI, Sonia Maria Leonardi. *Terapia ocupacional e a clínica das psicoses*. Texto não publicado, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. *O infantil*. Lacan e a modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização (1930 [1929]) In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XXI

_____ Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XVIII.

_____ Além do princípio do prazer (1920). In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XVIII.

_____ Linhas de progresso na terapia psicanalítica (1919 [1918]) In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XVII

_____ Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XVII.

_____ Escritores criativos e devaneios (1908). In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. IX

_____ Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. VII

_____ A interpretação de sonhos (1900). In: Edição Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. IV

GALLETTI, Maria Cecília. *Oficina em Saúde Mental: instrumento terapêutico ou intercessor clínico*. São Paulo, 2001, 129 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). PUC-SP

GARCIA, Célio. *Clínica do social*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____ O desaparecimento da infância e as transformações do direito de família. In: *Pailegal.net [Internet]* <http://www.pailegal.net/textoimprime.asp?rvTextoId=1759411950> (acessado em 23 de fevereiro de 2004).

GONÇALVES, Delma Maria Fonseca. *Cartel: um pouco de história*. In: http://www.campolacanianano.com.br/forum/docs/Novo_trabalho_sobre_Cartel-Delma.doc (acessado em 21 de julho de 2005).

GRANT, Walquiria Helena. O ensino da Psicanálise: o outro lado da transmissão. In: *Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação*. UNESP – Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Ano I – Vol. 1 – n.º 03, 1995. p. 31-45

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2005.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOBI, Pedro. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1989.

JARDIM, Gislene. Psicose e autismo na infância: impasses na constituição do sujeito. In: *Estilos da Clínica*. Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: USP-IP, 1996. Vol. VI, nº 10, 1º sem. 2001. p. 52-68

JERUSALINSKY, Alfredo N. e CORIAT, Lydia F. – Desenvolvimento e maturação. In: *Escritos da criança*. Publicação do Centro Lydia Coriat: Porto Alegre-RS, 1997, Nº 01.

KEHL, Maria Rita. Existe uma função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (org.) *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

KUPFER, Maria Cristina. Psicanálise e instituições. In: *Psicanálise: Outros lugares para uma escuta. Órgão informativo da APPOA – Associação Psicanalítica de Porto Alegre*: Porto Alegre, setembro 2000. Nº 83 – Ano IX.

_____. *Pré-escola terapêutica lugar de vida*. Um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*. Ano 1, número 1, IPUSP, São Paulo, 2º semestre, 1996. p. 08-17.

LACAN, Jacques. A psiquiatria inglesa e a guerra. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. O seminário. Livro 4: *A relação de objeto* [1956-1957]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1995.

_____. O seminário. Livro 17: *O avesso da psicanálise* [1969-1970]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1992.

_____. Seminário. Livro 11. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* [1964]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. Função de campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____ *Escritos*. São Paulo: Editora perspectiva, 1978.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Psicanálise, modernidade e fraternidade. Notas introdutórias. In: KEHL, Maria Rita (org.). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

LANCETTI, Antonio. Três questões a respeito do grupo terapêutico com crianças. In: VOLNOVICH, J. e HUGUET, C. *Grupos, Infância e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

LAURENT, Eric et al. O lugar da psicanálise nas instituições. A função do pequeno grupo na lógica da psicanálise. In: *Relatório das escolas – Primeiro Congresso*, Associação Mundial de psicanálise: Barcelona. 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. As estruturas elementares do parentesco [1949]. Petrópolis, Vozes, 1982.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDINA, César e HUNTER, Genaro Riera. El niño y el otro-social de nuestro tiempo. In: Fort-da – Revista de Psicoanálisis com Niños. Buenos Aires, Número 04, agosto 2001.

MELLO FILHO, Julio de. Contribuições da Escola de Winnicott à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, Luiz Carlos e colaboradores. *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. Desafio da política de atendimento a infância e a adolescência. In *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 18(Suplemento): 113-120, 2002.

MILLER, Dominique. As três transferências. In: *Clínica lacaniana. Casos clínicos do campo freudiano. Textos da revista Ornica?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan. Uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

MORETTO, Maria Livia Tourinho. O que pode um analista no hospital?. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

NASIO, J-D. Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

OLIVEIRA, Lina Galletti Martins de. A escuta psicanalítica dos pais no tratamento institucional da criança psicótica. 1999. 207 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia – USP-SP.

OSÓRIO, Luiz Carlos e colaboradores. Grupos terapia hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAVLOVSKY, E. Criatividade nos grupos terapêuticos. In: VOLNOVICH, J. e HUGUET, C. Grupos, Infância e Subjetividade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PITTA, Ana Maria Fernandes. O que é reabilitação psicossocial no Brasil, hoje? In: _____ (org.). Reabilitação psicossocial no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1996.

QUINET, Antonio (org.). A psiquiatria e sua ciência nos discursos da contemporaneidade. In: _____ Psicanálise e Psiquiatria. Controvérsias e convergências. Rio de Janeiro: Rios ambiciosos, 2001.

_____ A descoberta do inconsciente. Do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2000.

_____ A pulsão na análise: sintoma e acting-out. In: Opção lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. Nº 18, São Paulo, abril 1997. p. 23-32.

_____ As 4 + 1 condições da análise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. Campo Freudiano no Brasil.

RAUTER, Cristina. Oficinas para que?- uma proposta ético-estético-política para oficinas terapêuticas. In: AMARANTE, Paulo (coord). Ensaio, subjetividade, Saúde mental, sociedade. Rio de Janeiro: Ed.Fiocruz, 2000.

ROCHA, Roberta dos Santos. Intervenção como Produção. Estudo sobre a Oficina de Expressão do SPA da UFF. Niterói, RJ, 1997. Texto não publicado.

RODULFO, Ricardo. O brincar e o significante. Um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

RODRIGUES DA COSTA, Ana Maria; RIBEIRO, Philip Leite e GOMES, Vânia. Análise e tratamento psicanalítico de estruturas discursivas. Uma outra possibilidade clínica. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. Ano II, número 3, IPUSP, São Paulo, 2º semestre, 1997. p. 30-42.

SANTA ROZA, Eliza; Quando brincar é dizer. A experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

SARACENO, Benedetto. Reabilitação psicossocial: uma prática à espera de teoria. In: PITTA, Ana Maria Fernandes(org.). Reabilitação psicossocial no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Luiz Alberto Py de M.. Contribuições de Bion à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, Luiz Carlos e colaboradores. Grupos terapia hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SILVA, Roberto da. A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente . In: Âmbito Jurídico, agosto/2001 [Internet] www.ambitojuridico.com.br/aj/eca0008.htm (acessado em 14 de julho de 2005).

SOUZA, Aurélio. Os discurso na psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

SPITZ, René Arpad. O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

STEVENS, Alexandre. A clínica psicanalítica em uma instituição para crianças. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. Ano 1, número 1, IPUSP, São Paulo, 2º semestre, 1996. p. 58-67.

VIÑAR, Maren Ulriksen. Um grupo de psicoterapia analítica de crianças nos anos de ascensão do fascino no Uruguai. In: VOLNOVICH, J. e HUGUET, C. Grupos, Infância e Subjetividade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

VOLNOVICH, Jorge R. Atravessamentos institucionais na prática de grupo com crianças. In: VOLNOVICH, J. e HUGUET, C. Grupos, Infância e Subjetividade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.