

RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE – GHC
TRABALHO DE CONCLUSÃO DA RESIDÊNCIA
PROGRAMA DE SAÚDE MENTAL

FERNANDA MANTESE PAUL

Brincar é coisa séria: a clínica da infância através do brincar no CAPS i Pandorga

Porto Alegre

2019



GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO



HOSPITAL N. S. DA CONCEIÇÃO S.A. (Matriz) CNPJ 92.787.118/0001-20 - Av. Francisco Trein, 596 F. 33572000 - Porto Alegre - RS - CEP 91350 200
Filiais: Hospital Fêmeina, Hospital Cristo Redentor, Hospital Criança Conceição, Unidade de Pronto Atendimento Zona Norte Moacyr Scliar, Unidade de Saúde Santíssima Trindade, Unidade de Saúde Parque dos Maías, Unidade de Saúde Nossa Senhora Aparecida, Unidade de Saúde Jardim Leopoldina, Unidade de Saúde Floresta, Unidade de Saúde Divina Providência, Unidade de Saúde Costa e Silva, Unidade de Saúde COINMA, Unidade de Saúde Barão de Bagé, Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde - CETPS, Centro de Atenção Psicossocial I - Infantil, Unidade de Saúde SESC, Centro de Atenção Psicossocial II - Adulto, Unidade de Saúde Conceição, Unidade de Saúde Jardim Itu e Centro de Atenção Psicossocial III - Alcool e Drogas.
Vinculado ao Ministério da Saúde - Decreto 99244/90



RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE – GHC TRABALHO DE CONCLUSÃO DA RESIDÊNCIA PROGRAMA DE SAÚDE MENTAL

Brincar é coisa séria: a clínica da infância através do brincar no CAPS i Pandorga

Trabalho de Conclusão de Residência
apresentado à Residência Multiprofissional em Saúde – Programa de
Saúde Mental do Grupo Hospitalar Conceição.

Fernanda Mantese Paul
Orientadora: Dra. Marta Orofino

Porto Alegre, novembro de 2019

Ao Cezar, que sabia unir seriedade e brincadeira como ninguém.

RESUMO

Este escrito é um relato de experiência apresentado à Residência Multiprofissional em Saúde – Programa de Saúde Mental do Grupo Hospitalar Conceição (GHC) enquanto processo do Trabalho de Conclusão de Residência (TCR). Estrutura-se em seis capítulos, que abordam as faces que o brincar pode assumir em um Centro de Atenção Psicossocial destinado à infância e à adolescência, sublinhando a importância desse recurso no processo de constituição do sujeito e na escuta diante do adoecimento psíquico. Para tanto, conta com recortes de um Diário de Bordo referentes a atendimentos individuais e coletivos em que o brincar se fez presente de alguma maneira. Além disso, dialoga com artigos científicos e livros que tratam desse tema a partir da psicanálise. O escrito possibilitou a reflexão e o embasamento teórico sobre a clínica da infância através do brincar, transmitindo a seriedade envolvida nessa atividade. Espera-se que possa servir de suporte para outros residentes e trabalhadores envolvidos com o tema, contribuindo, assim, para que possam movimentar questões sobre suas práticas.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Psicanálise. CAPS i. Relato de experiência.

ABSTRACT

This is an experience report to be presented to the Multiprofessional Health Residency – Mental Health Program of Grupo Hospitalar Conceição as the final stage of my residency program. It is structured in six chapters, which cover different forms playing can take in a Center for Psychosocial Care dedicated to childhood and adolescence, highlighting the importance of this resource in the process of constitution of the self and in perceiving psychic illness. It has snippets of a logbook that show individual and group sessions in which playing was involved. These experiences are then connected to books and scientific papers that take a psychoanalytical approach to the subject. Writing this report enabled me to reflect about my practice with children through playing, and to root it with a theoretical background, exposing a serious side of the activity. This paper is expected to serve as support for other residents and professionals who deal with the subject, thus contributing to incite questions about their practices.

Keywords: Playing. Childhood. Psychoanalysis. CAPS i. Experience report.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 OS CONTORNOS DE UM CORPO	9
3 DAR VIDA AO OBJETO	13
4 O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA EM UM CAPS i?.....	15
5 O MARCO INICIAL DO BRINCAR SIMBÓLICO	19
6 FAZ DE CONTA QUE...	22
7 JOGOS DE REGRAS	25
8 CONCLUSÃO.....	28
REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Este escrito surge como proposta de trabalho de conclusão de um percurso que durou dois anos. Foram dias intensos, em que as experiências cotidianas com diferentes modos de ser e estar no mundo contribuíram para a minha formação enquanto residente, psicóloga, cidadã e ser humano. Ser residente é ocupar um lugar de estudante, mas também de profissional; lugar provisório, com data de início, meio e fim; lugar de estrangeiro, mas que, por vezes, de tanto habitar o serviço, acaba naturalizado. Ser residente do programa de Saúde Mental é trabalhar com vidas portadoras de insígnias, as quais são alvo de preconceito, exclusão e invisibilidade. No decorrer dessa trajetória, portanto, transitei por diversos mundos, escutei um número considerável de histórias, encontrei muito sofrimento, mas também muito brilho no olhar. Diante de todos esses caminhos, escolhi o brincar no Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil enquanto tema para mergulhar nesta escrita. Diante de tanta crueza encontrada pelo caminho, talvez o brincar tenha me escolhido enquanto respiro.

Brincar, para mim, é o casamento mais bem-sucedido da seriedade com a leveza; é jogar com o que se tem à disposição; é desprendimento; é colocar o corpo em cena; é a inventividade a todo vapor. Para muitos, no entanto, o brincar está apenas associado à recreação. Não enxergam o potencial terapêutico contido nessa ação. Não sabem o tanto de trabalho psíquico que uma criança precisa fazer para empenhar-se em uma atividade como essa. Não concedem valor de tratamento ao que parece ser tão banal.

O CAPS i Pandorga é o cenário de minhas narrativas; é o lugar em que meu encanto pela clínica infanto-juvenil cresceu e é o campo em que estive por mais tempo ao longo da residência. É provável que alguns dos leitores já conheçam essa instituição; no entanto, acredito ser importante apresentá-la aos que não tiveram tal oportunidade. O Pandorga pertence ao Grupo Hospitalar Conceição e nasce no ano de 2010, na zona norte da cidade de Porto Alegre. Ele é um Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil, um serviço de referência em saúde mental à infância e à adolescência para 33 unidades de saúde da região.

O que movimenta as engrenagens do Pandorga são as pessoas, os usuários e os trabalhadores que dão vida à instituição. Ele é composto por uma equipe multiprofissional que conta com psicólogas, psiquiatras, assistentes sociais, terapeuta ocupacional, enfermeiras, técnicos de enfermagem, nutricionista, psicopedagoga, educador físico,

arteterapeuta e técnicos administrativos. Um grupo bastante heterogêneo que consegue construir um trabalho muito bonito e potente a partir de um ponto comum — o interesse pelo público infanto-juvenil e pela saúde mental.

Também compondo o espaço estão os usuários. Para ser usuário do CAPS i, não basta ser criança ou adolescente; estar em sofrimento psíquico grave é colocado pela política como condição. Logo, atendemos casos complexos, famílias repletas de histórias marcadas pelos mais diversos traumas, crianças que se deparam com entraves em seu desenvolvimento global, adolescentes que flertam com a morte, mas, acima de tudo, atendemos sujeitos. Pessoas com desejos, direitos, responsabilidades, afetos e sonhos.

Diante de tudo isso, o brincar surge também como escolha, pois representa um ponto comum à infância, independente de diagnósticos. Pensar a clínica da infância a partir do brincar possibilita refletir sobre os diversos casos acompanhados, o que não seria possível com um tema de pesquisa baseado em alguma psicopatologia específica. Para trabalhar com crianças, é importante que sejamos críticos às possíveis cristalizações que os diagnósticos propiciam, justamente por estarmos tratando de uma fase de movimentações constantes. As hipóteses diagnósticas podem servir para direcionar intervenções, mas jamais para estancar as possibilidades de um pequeno ser.

Para dar início ao processo de escrita, então, compro um caderno, dou a ele o nome de Diário de Bordo¹ e inicio os relatos sobre o que via e vivia no CAPS i Pandorga. Narro na tentativa de dar sentido às experiências. Escrevo por querer elaborar o que li e vivi. Imprimo marcas no papel para gravar memórias. Construo este escrito para tentar formular algo de meu no tanto que encontrei de outros. Espero também ir um pouco além e poder compartilhar um escrito que transmita a seriedade envolvida no brincar, sublinhando a importância dessa ação para a constituição psíquica do sujeito.

Entre uma experiência e outra vividas no Pandorga, não raras vezes me senti perdida e precisei buscar amparo também em escritos redigidos por outras mãos. A partir dessa busca por referências, situo a psicanálise — teoria que orienta minha prática desde a graduação em psicologia. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil entende que, para que haja a constituição de um psiquismo, é necessária a articulação de condições orgânicas (aparelho biológico dotado de um sistema nervoso central) e de pessoas que

¹Para fazer menção ao instrumento de pesquisa qualitativa conhecido como “diário de campo”, Prado e Caldas (2015) e Aun (2005) utilizam-se do termo “diário de bordo” fazendo referência às navegações e imprevisibilidades que o mar impõe àqueles que nele se aventuram. Assim como esses autores, opto pela utilização desse termo.

asseguem o cumprimento da função materna e paterna, que, a partir dos cuidados básicos administrados, introduzirão o pequeno ser na linguagem e na cultura, oferecendo-lhe um lugar simbólico que lhe permita ser sujeito de sua história (BERNARDINO, 2006).

A psicanálise enfatiza a relevância que o brincar assume na vida de uma criança, demonstrando o quanto essa atividade se estende ao longo da infância de diferentes maneiras. Winnicott (1975), pediatra e psicanalista inglês, em seu célebre, *O brincar e a realidade*, refere-se à experiência do brincar como uma atividade estruturante do processo de subjetivação. Para o psicanalista argentino Ricardo Rodulfo (1990, p. 91), essa atividade é o fio condutor para se pensar a constituição subjetiva e “Não há nenhuma perturbação severa, perigosa ou significativa, na infância, que não se espelhe de alguma maneira no brincar”. Julieta Jerusalinsky (2011, p. 260), também psicanalista, coloca que o “Brincar assume na clínica a dimensão de sustentar a produção de atos de criação da criança diante de uma palavra que, por sua condição de infante, ainda se revela insuficiente.”.

Dito isso, nas próximas páginas serão abordadas diferentes faces do brincar, divididas em seis capítulos, a partir de recortes extraídos de meu Diário de Bordo e de articulações destes com a visão psicanalítica sobre o tema. Os três primeiros capítulos contam com narrativas de um momento ainda anterior ao brincar simbólico, em que as crianças estão se havendo com um brincar mais arcaico, que diz respeito aos jogos constituintes do sujeito (RODULFO, 1990). O leitor encontrará cenas de atendimentos individuais, mas também de atendimentos coletivos realizados no CAPS i Pandorga, e verá o quanto o brincar pode modificar-se não só ao longo da infância, mas também no decorrer do próprio tratamento.

2 OS CONTORNOS DE UM CORPO

Miguel² tem um apego muito grande à mãe. Demorou um tempo para que pudesse sustentar ficar nos atendimentos sem que ela estivesse presente. O menino segue utilizando as mãos, os braços e o corpo da mãe como se fossem um pouco seus. Pega em seu braço para apoiá-lo na realização de seus desejos e ações. Miguel ainda não fala, mas comunica-se através de gestos e olhares. A mãe o compreende e se toma pelos pedidos do filho, realizando-os, porém, sem oferecer-lhe palavras. Mal percebe que seu corpo e o dele ainda estão um pouco colados. (Diário de Bordo, abril de 2019)

Essa passagem de meu diário de bordo acionou uma lembrança em mim daquilo que Winnicott (1975) chamou de “estado de quase doença”, em que a mãe se adapta às necessidades do bebê e se identifica com elas. Isso se refere a momentos muito iniciais na vida de um pequeno ser, em que bebê e objeto ainda estão fundidos um no outro, sem que haja uma noção sobre o que é interno e o que é externo. Que a mãe seja capaz de desenvolver essa condição é essencial para que seu bebê comece a existir. Essa formulação também está colocada através da operação de alienação, conceito trazido pelo psicanalista Jacques Lacan para pensar a constituição psíquica do sujeito.

A partir dessa operação, Lacan evidencia a importância que a linguagem adquire para que um ser se constitua enquanto sujeito. “Assim, antes de falar por si próprio, o bebê é falado[...]” (BERNARDINO, 2006, p. 25). Dirão a ele sobre como se sente, o que deseja e como se coloca no mundo: é risonho, é muito esperto, é comilão. “Quando começa a falar, é como outro que ele se refere primeiramente a si mesmo; diz, por exemplo: ‘ele quer...’, ‘o nenê vai...’.” (BERNARDINO, 2006, p. 25). O exemplo que trago em meu diário de bordo indica que não basta supor e antecipar o que o bebê deseja, é preciso encharcá-lo de palavras. Só assim esse pequeno ser poderá vir a ter uma existência simbólica.

Nessa condição em que mãe e bebê se encontram, é essencial que ela vá demarcando em seu filho zonas erógenas e, a partir desse movimento, ajude-o na construção de um corpo. Um clássico exemplo é o da brincadeira de morder as mãozinhas e os pezinhos, utilizando-se também das palavras e da entonação da voz, a fim de exaltar o prazer envolvido na brincadeira. Podemos observar, então, que, desde os primeiros meses de vida, já estão presentes jogos constituintes, que serão referência para os primórdios do

² Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

brincar. “Esses jogos têm a peculiaridade de não ser nem só do bebê nem só da mãe, mas criações produzidas no laço mãe-bebê.” (JERUSALINSKY, 2011, p.232). Apesar da utilização do termo bebê, é importante salientar o quanto esses jogos também são centrais na clínica com crianças que, mesmo já não sendo mais bebês, não conseguem produzir esses movimentos enquanto resposta psíquica diante do Outro³(JERUSALINSKY, 2011).

O papel da mãe nesse processo de libidinização do corpo é essencial, pois mostra à criança que o corpo é um lugar de prazer. Pensando nesse processo de marcação corporal, investimos em brincadeiras que demarcassem de alguma forma os contornos do Miguel. Uma delas foi a de fazer-lhe cócegas e ir nomeando, a partir daí, as partes de seu corpo atingidas pelas “cosquinhas”. Miguel ria muito e oferecia seu corpo para que enchêssemos de cócegas, movimentos que indicam que há por parte do menino uma apropriação das sensações corporais e certa demanda de amor do outro — experiência essa que marca indícios de um prazer compartilhado, base primordial das interações sociais, que faz referência ao terceiro tempo do circuito pulsional⁴, necessário para que possa haver a alienação do bebê.

No entanto, tão importante quanto a formação desse estado de alienação, em que a mãe supõe e antecipa o desejo do filho, está a produção de certa descontinuidade entre os dois. Será a partir dessa alternância entre alienação–separação que o sujeito poderá empenhar-se na construção de seu próprio corpo, para assim identificar-se como um ser separado de sua mãe. É quando a criança começa a perceber que a mãe, ou quem exerce essa função, não detém todo o saber, não dirige toda sua atenção para ela, que o pequeno irá se perguntar sobre o seu próprio desejo. É necessária essa “[...] segunda operação – de separação – que desalienará o sujeito do saber e das palavras deste Outro, para que ele tenha uma existência simbólica própria.” (BERNARDINO, 2006, p. 26).

A partir de seu livro *O brincar e o significante*, Rodolfo (1990) traz sobre a relevância dos jogos constituintes para a estruturação psíquica do sujeito. Um dos jogos

³“Para tratar da constituição psíquica, Lacan diferencia duas instâncias: o chamado ‘pequeno outro’, que seria o semelhante, o parceiro imaginário, e o ‘Outro’ (grande Outro), que ele conceitualiza como a instância simbólica e, portanto, da linguagem, que determina o sujeito, sendo de natureza anterior e exterior a ele; lugar da palavra, do tesouro dos significantes (Lacan, 1985, p. 297).” (ZACHELLO; PAUL; GURSKI, 2015, p.474).

⁴O circuito pulsional, inicialmente trazido por Freud (1969), abrange três tempos: ativo, reflexivo e passivo. Lacan, ao fazer a releitura de Freud, acrescenta ao terceiro tempo uma nova interpretação. Conforme coloca, este tempo não estaria marcado por uma mera passividade, mas por “[...] um ‘se fazer’ objeto de um novo sujeito (se fazer comer, se fazer olhar, se fazer ouvir).” (LAVRADOR; MERLETTI, 2017, p.549). Este terceiro tempo está ausente em algumas crianças, as quais não apresentam essa busca ativa pelo olhar do outro.

primordiais trabalhados por ele trata de uma função muito importante do brincar para uma criança, relativa à constituição libidinal do corpo: a possibilidade de que, a partir do brincar, ela possa construir uma noção sobre seu corpo, através de um “processo de extrair-fabricar superfícies contínuas” (RODULFO, 1990). Mas o que exatamente seria isso? O autor explicita que, quando nos referimos à estruturação do corpo, a primeira demarcação feita não será a de seu interior, mas sim de suas bordas. Para que o bebê possa separar-se da mãe é preciso que, aos poucos, ele vá delimitando o contorno de seu corpo, traçando uma linha que sustente certa continuidade no que inicialmente não está integrado e que ainda confunde-se com o corpo materno.

Miguel já nos mostrava estar realizando certo trabalho, faltava apenas que percebêssemos. O menino circulava pelas bordas da sala, pouco ocupava o espaço central, traçando um contorno do espaço externo ocupado. A partir desse brincar, colocava em relevo o estabelecimento “[...]de uma borda relativa à dimensão espacial (no território do corpo, na geografia da casa).” (JERUSALINSKY, 2011, p.253).

Além disso, as rotinas, segundo Rodulfo (1990), são outros dos tantos nomes de fabricação de superfícies. As rotinas oferecem certa regularidade organizadora externa que se apresenta como muito importante aos pequenos que ainda não têm uma organização interna bem constituída. Uma prática comum nas oficinas realizadas no Pandorga é a formação de uma roda, feita com os colchonetes, como ritual para iniciar as atividades. Esse movimento, além de mostrar-se como uma rotina organizadora, pode ser traduzido como um bordejamento do espaço, um traçado que delimita e assegura o corpo coletivo para que ali, entre os diferentes, seja possível a constituição de um comum, algo que possibilita a garantia de certa continuidade. Outro exemplo de fabricação de superfícies contínuas é o do bebê que se lambuzava com a papinha, demonstrando entusiasmo ao fazê-lo. São exemplos simples presentes no cotidiano que podem, inclusive, passar despercebidos ou até ser considerados problemáticos, mas que têm um grande significado a esses iniciantes no mundo.

Diana e Mario Corso (2006), em seu livro *Fadas no Divã*, realizam análises riquíssimas de inúmeras histórias infantis. Um dos casos de sucesso por eles trabalhados é o das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Trago ele aqui pelo que o personagem Cascão suscitou de semelhanças com o conceito de fabricação de superfícies contínuas de Rodulfo (1990). Para os que não foram leitores dos gibis da turma, apresento-lhes Cascão, um menino sujinho que precisa conviver com um medo muito

grande da água. Ele faz qualquer coisa para se livrar de ser atingido por esse líquido inodoro e incolor. Cascão, assim como muitas crianças, provavelmente tem seu medo fundado em uma sensação de perda dos contornos de seu próprio corpo (CORSO; CORSO, 2006).

Estabelecer o que é meu e o que é do outro não é uma tarefa tão natural como costumamos pensar e exige muito trabalho psíquico. Por isso é tão comum vermos as crianças demarcando seus limites lambuzando-se com comida, rolando na areia da pracinha, ou sujando-se com tinta. “Quando um início de separação da mãe (ou de quem cumpra essa função) estabelece os primeiros contornos de uma individuação[...]” (CORSO; CORSO, 2006, p.206), qualquer coisa pode ser considerada ameaçadora, afinal as fronteiras que delimitam este território ainda são frágeis e inseguras.

3 DAR VIDA AO OBJETO

Na primeira vez em que vi Pedro, os brinquedos escolhidos pelo menino haviam sido os carrinhos. Ele, no entanto, não parecia brincar com eles. Apenas enfileirava-os e organizava-os conforme cor, tipo e tamanho. Mexia com eles para frente e para trás, em um movimento de vai e vem. Repetia esse ato uma, duas, três, incansáveis vezes. (Diário de Bordo, maio de 2019)

Pedro não estava fazendo uso dos carrinhos como um brinquedo que se locomove com algum objetivo, participa de uma corrida, bate em um poste ou capota. Ele tomava aquele objeto pela estereotipia. Ainda que possamos observar a existência de um critério lógico de classificação em sua organização, a função do objeto não era por ele reconhecida. Seu brincar era ritualizado, ou melhor, não havia ali um brincar, não havia desdobramento da cena, somente uma manipulação do objeto. Vasconcellos (2010, p. 239) traz uma visão interessante sobre a estereotipia, diferenciando-a da repetição, pois, enquanto na repetição há uma possibilidade de recriação, “Na estereotipia há uma eternização do mesmo, não pode mudar porque não há um antes, nem um depois: a criança fica eclipsada em um ‘instante infinito’”.

Foi a partir justamente desse automatismo que resolvemos investir nos encontros com Pedro. Começamos a tentar formular, através de seu movimento, uma brincadeira. Pedro colocava os carrinhos lado a lado, organizando-os, e nós criamos ali uma faixa de início de corrida. Embalados pela nossa voz que entoava “um, dois, três e-e-e já!”, os carrinhos eram movidos como se estivessem em uma pista. Inicialmente, Pedro pareceu não aceitar essa nossa investida, mas, após repetirmos esse movimento algumas vezes, com prazer e animação, conseguimos enlaçá-lo, mesmo que minimamente, em uma brincadeira.

Insiro aqui um recorte de meu Diário de Bordo na tentativa de trazer uma dimensão temporal para isso que foi traduzido em um parágrafo:

- 1º atendimento: *Pedro vira-se de costas para as técnicas, evitando contato. Alinha os carrinhos e não aceita nenhuma intervenção das terapeutas em sua ordem.*
- 2º atendimento: *ainda com o mesmo movimento de fechamento para o que vem do outro.*
- 3º atendimento: *começa a haver uma abertura, prestando atenção à brincadeira proposta pelas terapeutas.*

- 4º atendimento: *não se incomoda mais com a nossa interferência em sua ordem, mas ainda não se junta a nós no brincar.*

- 5º atendimento: *já mais enlaçado ao brincar proposto, ainda que com dificuldade.*

(Diário de Bordo, julho de 2019)

No caso que trago aqui foram necessários cinco atendimentos para dar vida ao objeto, ou seja, um mês para que Pedro deslocasse da estereotipia à brincadeira. Ao trabalhar com crianças que sofrem entraves estruturais, não raro nos frustramos. No caso de Pedro, não foi preciso muito tempo para que um deslocamento ocorresse; no entanto, há casos em que só após meses de investida conseguimos visualizar alguma mudança. Se, para os terapeutas, lidar com tudo isso não é tarefa fácil, para os pais há um trabalho redobrado. Não é à toa que nesses casos não há tratamento possível sem que haja uma escuta e um engajamento daqueles que se tomam pelos cuidados da criança.

A direção do tratamento na psicanálise nunca será a de partir diretamente para a supressão do sintoma. Portanto, é importante que possamos reconhecer os automatismos da criança, perceber o que desperta seu interesse e o que contribui para que ela sustente uma abertura, mesmo que mínima, ao outro, a fim de que, a partir disso, se dê nossa aproximação. Uma das intenções com isso é que haja o que alguns psicanalistas chamam de “efeitos de identificação”, ou seja, pequenos movimentos que mostrem que o interesse da criança já não está mais tão voltado para seu automatismo, mas, sim, para a descontinuidade que o terapeuta introduziu ali (G7, 2013). A aposta é que aos poucos se dará um alargamento do ato estereotipado e a inserção do movimento sem sentido em uma rede de significações (VASCONCELLOS, 2010).

Winnicott defendia, através de seus trabalhos, que o brinquedo é fabricado pela criança no interior do processo lúdico (RODULFO, 2008). Nossa contribuição é a de tentar propiciar que a criança passe a ver aquilo que antes era apenas um objeto inerte como um brinquedo com vida, recheado de histórias e possibilidades. No entanto, é só ela que poderá ativá-lo de tal maneira. Em nossas intervenções, narramos, emprestamos nosso corpo, fornecemos palavras, investimos nossa energia e desejo. A intervenção “[...] não consiste em um silêncio que espera e tampouco numa massa de palavras dirigidas à criança[...].” (G7, 2013, p.42), mas direciona-se a possibilitar que ela disponha da linguagem para representar o que lhe afeta.

4 O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA?

Dia da Oficina do Brincar, estavam todos os cinco meninos presentes e com eles as cinco oficineiras. Cada um deles dispunha-se em uma localização específica da sala, sem qualquer interação um com o outro. Pegaram os brinquedos de seu interesse, os quais variavam entre carrinhos e bichinhos de pelúcia. Posicionavam-se de maneira a produzir certo fechamento ao que vinha do outro. João estava deitado no chão e fazia um movimento de vaivem com um carrinho. Rafael andava pela sala com um carrinho na mão; o menino movia o brinquedo utilizando seus braços como superfície. Flávio estava sentado escutando o som que saía da Peppa de pelúcia. Neste dia, uma novidade promoveu uma descontinuidade na rotina do grupo. Um dos meninos chegou com um brinquedo trazido de casa, um ônibus comprido e amarelo, com o qual ele parecia se divertir muito. O brinquedo acabou virando elemento de disputa: todas as crianças passaram a querer utilizá-lo, o que acabou gerando certa interação, ainda que meio caótica, entre elas. (Diário de Bordo, maio de 2019)

A possibilidade de estar entre pares é algo muito enriquecedor para qualquer criança. Nesse sentido, os CAPS têm algo muito potente no que se refere ao tratamento ofertado, algo que os ambulatórios geralmente acabam por não possibilitar. Estou falando aqui sobre encontros. Encontros com os semelhantes, encontros com os diferentes, encontros que geram perguntas e respostas, encontros que mobilizam! Os espaços coletivos que o CAPS i Pandorga oferece são parte essencial do projeto terapêutico singular (ou Projeto Terapêutico Individual)⁵ e são fundamentais para o acompanhamento das crianças ali atendidas.

Ainda que muitas vezes o movimento inicial das crianças nas oficinas seja o de não interação, percebemos o quanto algo que uma criança faz pode reverberar na outra de forma potente e agir como intervenção — intervenção essa que nós adultos não conseguiríamos produzir, pois nossa posição ali é de outra ordem. O título escolhido para este capítulo, “O que uma criança pode fazer por outra?”, foi retirado do livro *Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica*, de Kupfer e Pinto (2010), esse refere a uma “[...]”

⁵“O cuidado, no âmbito do Centro de Atenção Psicossocial, é desenvolvido por intermédio de Projeto Terapêutico Individual, envolvendo em sua construção a equipe, o usuário e sua família [...]”(BRASIL, 2001).

pergunta que deve ser respondida por todos os terapeutas que trabalham com crianças em grupo.” (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010, p.97), pois, se optamos por trabalhar com as crianças juntas, é porque partimos do pressuposto de que elas poderão ser terapêuticas umas às outras.

A Oficina do Brincar abordada em meu diário foi construída pelas técnicas do Pandorga através de experiências clínicas ali empenhadas. É interessante noticiar que ela foi fruto do acaso. O que iniciou como uma medida provisória — com o intuito de ser um dispositivo de acolhimento para crianças pequenas que chegavam ao serviço e não poderiam ser atendidas de imediato individualmente — acabou surpreendendo e possibilitando efeitos terapêuticos (BLOM, 2018).

Já nos primeiros meses de trabalho, começaram a emergir nas crianças comportamentos tais como os primeiros momentos de significação lúdica – por exemplo, fazer de um objeto um brinquedo - mesmo que não ainda enquanto uma brincadeira ou faz-de-conta propriamente ditos, com uma figurabilidade reconhecível. (BLOM, 2018, p.38).

Essa oficina desde o início acolheu casos muito graves de crianças com entraves estruturais, dentre as quais muitas haviam sidodiagnosticadas previamente com autismo e caracterizadas, tanto por familiares quanto por avaliações anteriores, como crianças que não falam, não socializam e não brincam. Esse dispositivo passou a ser fundamentado e, com o tempo, cada vez mais validado e a ter mais investimento da equipe do Pandorga. A oficina é indicada como intervenção terapêutica para “crianças que ainda não brincam” (BLOM, 2018). É importante explicitar aqui que a palavra “brincar” utilizada para essa definição dirige-se a um brincar simbólico, mais reconhecido pelo senso comum. No entanto, isso não quer dizer que essas crianças não brincassem no sentido de produção de jogos constituintes — conceito já citado nos capítulos anteriores.

Lavrador e Merletti (2017) possibilitam que tenhamos contato com um pouco da experiência da psicanalista francesa Geneviève Haag, que trabalhou com grupos terapêuticos de crianças autistas e psicóticas. As autoras destacam algo em comum entre o trabalho de Haag e o realizado por elas no Lugar de Vida⁶, que trago aqui pois também é

⁶Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica localiza-se em São Paulo e iniciou como um serviço do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Hoje a instituição já não pertence mais à universidade, ainda que se mantenha em interlocução com ela, e é um “núcleo clínico-educacional de ponta e uma referência para a formação de pesquisadores, profissionais e estudantes das áreas da Saúde Mental e da Educação” (KUPFER, 2010, p. 12). O trabalho do Lugar de Vida sustenta-se na aliança entre a psicanálise e a educação. O público atendido abrange crianças com entraves em sua constituição psíquica.

um recurso muito utilizado no CAPS i Pandorga. Refiro-me a intervenções simples, mas muito potentes, que se baseiam nas palavras. A fala das terapeutas sobre o que está acontecendo no grupo, a suposição de sentidos, a nomeação, enfim, intervenções que, pela via da palavra, dão um lugar ao vivido e convocam as crianças, sem que elas se sintam invadidas.

Blom (2018), ao formular as bases teóricas da Oficina do Brincar no CAPS i Pandorga, propõe a posição discursiva dos técnicos e o direcionamento da fala como um dos eixos metodológicos desse dispositivo. No Pandorga, os técnicos falam entre si sobre a criança, intervenção indispensável quando tratamos de crianças que demonstram uma exclusão do outro de seu campo, uma vez que essa fala indireta não é tomada como intrusão. Um dos efeitos observados com esse recurso é o de provocar certa descontinuidade nos atos repetitivos das crianças e uma curiosidade sobre o que está sendo falado delas (BLOM, 2018).

Descobrimos que, naquele grupinho, convocá-los desde essa posição anterior, mas por onde todo sujeito começa sua vida – sendo *falado* – foi invocante e fazia as crianças se reconhecerem enquanto representado no campo da fala do Outro. (BLOM, 2018, p. 67, grifo da autora).

Outro eixo metodológico trazido pela autora refere-se ao “[...]ato de brincar enquanto ponto de convocação” (BLOM, 2018, p. 66). Blom (2018) propõe, como condição para que o convite ao brincar seja convocante, que o terapeuta esteja tomado por um prazer legítimo ao envolver-se nesse jogo. Principalmente quando falamos de jogos constituintes do sujeito, esse envolvimento é fundamental, uma vez que eles dependem da voz, do gesto e do corpo do outro e da criança, implicando um prazer compartilhado.

Então, após referir posturas importantes e necessárias aos terapeutas, ou seja, do que nós podemos fazer pelas crianças, volto à questão de o que uma criança pode fazer por outra. Através de uma narrativa de meu diário de bordo, tento mostrar o quanto uma novidade colocada no grupo por um dos meninos pode provocar movimentações interessantes. Se o menino não tivesse trazido seu ônibus até a oficina, talvez cada criança seguisse com uma postura de exclusão dos outros de seu campo. Mas por que o ônibus chamou tanto a atenção de todos, já que no CAPS i há tantos brinquedos e carrinhos tão interessantes quanto? Podemos trabalhar muitas direções a partir dessa cena.

Uma delas é sobre o acordo quebrado pelo menino e denunciado pelas outras crianças, já que uma das combinações do grupo é a de não trazer brinquedos de casa à

oficina. A convivência nos grupos possibilita que as crianças se deparem com alguns ordenadores, necessários para viver em sociedade. Portanto, a sustentação de acordos entre os semelhantes é muito importante. O menino não só quebrou um acordo, como evidenciou que o desejo dos colegas, muito provavelmente, também fosse o de trazer um brinquedo seu para exibir aos outros.

Outra direção importante é pensar que houve um encontro com o outro, intermediado pelo objeto. Em muitos espaços coletivos do CAPS i temos encontros que são mediados, se não por objetos, por atividades. Isso possibilita uma interação social e trocas menos invasivas, já que não são diretas. Além disso, através desses encontros as crianças entram em contato com outros objetos da cultura, pelos quais elas inicialmente podem não ter tanto interesse e, por isso, talvez não fossem buscar por si próprias.

Ainda uma terceira via para analisar esse fragmento da oficina é pensar na disputa de brinquedos entre crianças. Esse movimento, o qual muitas vezes é malvisto, é, na verdade, saudável em termos psíquicos, pois a criança fica de olho no que dá prazer à outra. Isso indica, de alguma maneira, que houve ali uma abertura ao laço social, já que o que o outro deseja também me interessa. Isso de alguma forma também está articulado com a experiência de prazer compartilhado, que, segundo Lavrador e Merletti (2017, p. 553), é “[...] fundamental para que haja um laço com o outro”.

5 O MARCO INICIAL DO BRINCAR SIMBÓLICO

Leo desceu conosco até a sala de atendimento sem sua mãe. Permaneceu um pouco por ali, e em seguida, resolveu sair da sala, correndo até o pátio e voltando para a recepção, onde sua mãe o esperava. Fez esse movimento repetidas vezes. Saía do campo de visão da mãe e voltava para vê-la. (Diário de Bordo, abril de 2019)

Otto escolheu a casinha do pátio como esconderijo para o que passou a ser uma brincadeira com um dos técnicos. O técnico o chamava, convocando-o para ir ao seu encontro, do lado de fora da casinha. Otto saía correndo, apesar de pequenino, com destreza e velocidade. Encontrava o técnico e ria com entusiasmo. Em seguida, voltava correndo para a casinha, onde não poderia ser visto. E nesse vai e vem a brincadeira se desenrolava. (Diário de Bordo, junho de 2019)

Os recortes acima ilustram fragmentos iniciais do famoso *Fort-Da*, consagrado por Freud (1969) em seu livro *Além do princípio do Prazer*. A elaboração dessa atividade pelo neto de Freud surge quando o menino se vê diante de sucessivas ausências da mãe. Dessa forma, a experiência dolorosa vivida pela criança a impulsiona em um trabalho de criação através do brincar e de simbolização do vivido. Segundo Freud (1969, p. 143), “[...] as crianças repetem nas brincadeiras tudo aquilo que lhes causou forte impressão em sua vida [...]” e através desse movimento diminuem a intensidade do ocorrido, tornando-se “senhoras da situação”.

A brincadeira que inaugurou o *Fort-Da* consistia em um jogo de desaparecimento e retorno, em um movimento da criança que lançava um carretel para longe de si, fora de seu campo de visão e, logo em seguida, o puxava para perto, saudando sua reaparição com alegria. O verdadeiro propósito dessa brincadeira, segundo Freud (1969), não estava no primeiro ato, mas, sim, no segundo, que continha em si a alegria do reaparecimento, este sim fonte de prazer para o sujeito.

O nome *Fort-Da* tem origem no som emitido pelo menino ao realizar a brincadeira. Ao lançar o carretel, o menino falava “o-o-o”, som que foi tomado pelos adultos como significando “Fort”, traduzido do alemão como ausente, lá. Quando o carretel voltava para junto do menino, ele emitia um som que foi significado como “Da”, traduzido como presente, aqui (GEOFFROY, 2004). Esse jogo de alternância entre presença–ausência do objeto só foi possível pois a mãe do menino fez-se ausente, o que o impulsionou em um ato

de criação. Essa ausência empenhou o menino a lidar com uma experiência de falta e com o fato de que isso remetia a outros desejos maternos existentes para além dele, o que significa que a mãe “[...]ocupou um lugar na ordem simbólica e vivenciou o processo de castração simbólica.” (GEOFFROY, 2004, p.33).

É importante situar que para que o *Fort-Da* se estabeleça é preciso que uma série de outras aquisições tenha ocorrido. Nas cenas que trago acima, há apenas um esboço inicial desse movimento. As crianças em questão ainda estavam muito envolvidas com os jogos constituintes do sujeito e recém produziam suas primeiras palavras. Além disso, nota-se que elas se utilizaram de seu próprio corpo para uma representação do vivido, sem conseguir ainda transpor isso para um objeto.

Rodulfo (1990) traz essa como sendo a terceira etapa constitutiva do brincar e evidencia que dessa operação simbólica desdobram-se muitas outras brincadeiras, como os jogos de esconde-esconde, deixar cair coisas, lançar objetos, entre outros brincades possíveis de serem criados a partir do binômio aparecimento–desaparecimento. Segundo coloca, as perguntas que os pequenos se empenham em tentar responder com esta brincadeira poderiam ser traduzidas a partir destas interrogações: “[...] ‘como pode existir algo na qualidade de ausente? Como pode ter estatuto de existência algo que não se oferece como visível? Como se pode ir buscar o que não está?’” (RODULFO, 1990, p.120).

Antes que seja possível para uma criança garantir essa aquisição no brincar, o desaparecimento não é motivo de prazer, mas, sim, muito pelo contrário, produz tremenda angústia. “[...] quando alguém desaparecia, não estava incluída a possibilidade de seu retorno.” (RODULFO, 1990, p.118). Isso explica o porquê de muitas crianças não suportarem o fato de que suas mães se afastem delas, afinal essa separação ainda não pode ser simbolizada e é vista com um grande potencial de desintegração (RODULFO, 1990).

Há uma situação muito frequente no Pandorga que pode servir de exemplo para mais elaborações sobre essa questão. É comum que, durante as atividades destinadas aos pequenos, os pais e cuidadores também tenham um espaço coletivo para discussão, geralmente chamado de Grupo de Familiares. Não raras vezes, a conversa dos adultos se estende a ponto de seus filhos irem à recepção para procurá-los e se depararem com um vazio. A ausência dos pais onde se esperava que eles fossem encontrados causa extrema angústia para alguns. Diante disso, os técnicos se veem empenhados na tarefa de narrar essa ausência, a fim de que ela não seja tomada como abandono ou destruição. No entanto, algumas vezes, as palavras ainda se mostram insuficientes, e é preciso que acompanhem

os pequenos na missão de encontrar seus pais. Eles precisam vê-los para saber que não sumiram.

A experiência de se ver sozinho ou distante de seu adulto de referência é extremamente ansiogênica para as crianças, pois nascemos como extensão do corpo de nossas mães. Ainda que o corte do cordão umbilical se dê minutos depois de chegarmos ao mundo, a experiência clínica nos mostra quão difícil e delicada pode ser essa separação em muitos casos. A aquisição do *Fort-Da* é genial, pois ela coloca em jogo justamente:

[...]a articulação de uma série de presenças e ausências a partir da qual a criança começa a poder sustentar-se brevemente na ausência do olhar do Outro primordial sobre si, ao poder nomear por si mesma essa oposição que a acomete. (JERUSALINSKY, 2011, p.244).

Outra situação comum no Pandorga e que se relaciona com essa alternância presença–ausência é a frequência dos usuários nas atividades coletivas. No serviço público, percebe-se que as faltas são muito corriqueiras. No entanto, sempre que algum membro de um grupo não comparece, nós presentificamos essa ausência com seus nomes. Dessa forma, as crianças sabem que, quando não estiverem lá, serão lembradas de alguma maneira naquele espaço. O CAPS i pode possibilitar que eles saibam que ali mantêm um lugar, são reconhecidos enquanto sujeitos, além de demonstrar a eles que as atividades seguem seu curso mesmo com sua ausência (GEOFFROY, 2004).

O acento no jogo do *Fort-Da* está localizado na ausência, na perda do objeto. É apenas quando o objeto se faz ausente que há espaço para que uma representação sobre ele seja construída. É exatamente isso que lhe dá o status de marco inicial do brincar simbólico, pois a partir dessa falta a criança se lança na construção de um fazdeconta. Já que não há uma espada, uso outro objeto para cumprir seu papel. Assim iniciam os primeiros esboços de um faz de conta.

6 FAZ DE CONTA QUE...

uma bruxa dormia um sono profundo, tapada com seu cobertor, roncando sem parar. A bruxa era rápida e malvada, por isso precisávamos fugir quando ela acordasse ou então lhe oferecer comidinhas boas, para que ela não fosse atrás de nós. Escondíamos atrás de uma barreira de colchonetes e esperávamos a bruxa pegar no sono para ir até sua cama acordá-la. Gui gostava tanto dessa brincadeira que poderia ficar envolvido nesse faz de conta durante horas; Júlia era a mais corajosa das crianças, sempre a primeira a ir acordar a bruxa; Kauã parecia não entender muito bem o ocorrido e precisava da ajuda das técnicas para entrar na cena; Sofia morria de medo e gritava muito ao fugir da bruxa, agarrando-se em algum adulto. (Diário de Bordo, julho de 2019)

Assim desenrolava-se mais uma brincadeira na Oficina do Brincar II. Esse espaço surge como proposta da equipe do CAPS i Pandorga em resposta à demanda por um coletivo que acolhesse as crianças que já não pertenciam mais ao núcleo de “crianças que ainda não brincam”, mas para as quais o brincar ainda carecia de simbólico. Integram esse grupo os pequenos com uma inserção maior no laço social e com mais condições de abertura ao outro. A cena que inicia o capítulo diz respeito a uma produção coletiva de um brincar, o qual se repetiu inúmeras vezes na oficina. No entanto, que essas crianças consigam construir algo desse tipo em conjunto não é corriqueiro e exige que muitos recursos sejam acionados.

É comum nessa oficina que façamos algumas intervenções na tentativa de produzir encontros entre as crianças, pois muitas vezes cada uma delas envolve-se naquilo que mais lhe agrada. Assim, é importante que também possamos servir de ponte para que um brincar em conjunto possa se desenvolver ou até mesmo para que um diálogo se inicie. Assim, quando Sofia pega em minha mão e me convoca para determinada atividade, incentivo-a a convidar Gui, por exemplo, que também está brincando sozinho e talvez fosse gostar daquilo que ela propõe.

Kupfer, Voltolini e Pinto (2010), contam sobre suas experiências com grupos de crianças no Lugar de Vida, sublinhando o valor para as crianças de ser convocado por um amigo a ocupar outra posição. Segundo esses autores, a possibilidade de circular por outros papéis pode propiciar que os pequenos deixem de lado algumas formações sintomáticas,

nas quais acabavam encurralados. Aceitar o convite para a brincadeira de outro é para muitas crianças ocupar uma nova posição, a daquele que cede ao desejo do outro, já que, para vários, o mais comum é que o seu desejo prevaleça. Portanto, ao contrário do que parece, compartilhar o brincar não é algo tão simples, pois exige da criança uma abertura à alteridade, além de certa mobilidade psíquica para a troca de papéis que o jogo impõe (JERUSALINSKY, 2011).

Essa circulação por diferentes posições é extremamente rica e estruturante e está no cerne do fazdeconta. Brincar de ser bruxa, de ser corajosa, de ser medrosa, de ser malvada: nesse mundo de fantasia as crianças podem experimentar ser aquilo que mais temem, mas também o que mais idealizam. É onde podem construir outro fim para uma história vivenciada. No brincar é permitido matar e morrer, e tudo isso sem precisar se responsabilizar, pois o fazdeconta é um espaço protegido, onde do que é produzido “[...] não se cobra valor de ato, é uma brincadeira.” (JERUSALINSKY, 2011, p.232).

Alba Flesler (2012) faz uma pontuação muito interessante ao discorrer sobre os tempos do brincar. Ela trata da necessidade de perder algo de si que está colocada no jogo de assumir um personagem. Não por acaso essa é uma brincadeira inviável para alguns pequenos, cuja noção de identidade ainda não pode se estruturar. Para entrar nesse jogo, portanto, certo desprendimento é essencial, tanto da criança quanto do terapeuta. Este último também participa da cena, brinca, faz jogo, assume papéis. Além de terapeutas, somos teatrais, e trabalhar com a infância exige que tenhamos essa disponibilidade.

“Finge que ele tá vindo atrás de nós”, sussurrou a menina em tom de voz baixo, para que eu entrasse em sua brincadeira e começasse a correr com ela. E assim, durante o atendimento, fugimos do bandido imaginário, correndo pelos espaços do CAPS i com todo nosso fôlego para conseguirmos escapar do inimigo. (Diário de Bordo, agosto de 2019)

Quem vê essa cena pode julgar que um atendimento como esse não deve ser levado a sério. Portanto, trago alguns argumentos, apoiada nas ideias da psicanalista Julieta Jerusalinsky (2011), para evidenciar a validade e a efetividade do brincar com a criança no tratamento. Segundo essa autora, é essencial que o terapeuta seja parte integrante da cena do brincar, uma vez que, pela transferência, ele faz parte da estrutura do paciente. Dessa forma, contrapondo-se ao que se costuma imaginar, o psicanalista está longe de ser “[...] um observador externo da cena, cuja função seria a de traduzir uma espécie de inconsciente

exposto.” (JERUSALINSKY, 2011, p.238). Isso não quer dizer, no entanto, que testemunhar o brincar de um paciente não possibilite que façamos leituras sobre as respostas que ele está construindo diante do mundo. O brincar traz, sim, conteúdos inconscientes, mesmo porque fazê-lo é “[...]o próprio movimento de um *inconsciente em formação*.” (JERUSALINSKY, 2011, p.238, grifo da autora).

Esse é apenas um dos casos, de tantos que atendemos no CAPS i, de uma menina que vive em um território violento e de extrema vulnerabilidade social, no qual lhe são colocadas de maneira crua as tragédias do cotidiano. Durante os atendimentos, o fazdeconta permitiu que ela elaborasse algumas situações traumáticas pelas quais havia passado. Através do brincar, conseguimos encontrar outras saídas para o que antes voltava como repetição patológica. Com relação a isso, Julieta Jerusalinsky (2011, p. 233, grifo da autora) transmite muito bem o porquê de o brincar ter de ser levado a sério, uma vez que ele “[...]possibilita articulações significantes diante de acometimentos do real, servindo-se para tanto da uma dilatação imaginária do *como se*.”

Quem não gostaria de ter a oportunidade de matar seus próprios monstros? Essa é uma das possibilidades que o fazdeconta oferece aos pequenos. Envolver-se nesse mundo permite que eles escrevam seu próprio roteiro, e, para montar a cena, não é preciso mais do que a imaginação. Colchonetes transformam-se em barreiras, mas também em cobertas; um cabo de vassoura vira uma espada; um balde, ao ser colocado na cabeça, torna-se um chapéu. A capacidade de representação que a criança adquire permite que ela faça esse jogo metafórico, em que uma coisa pode ser tomada como outra (JERUSALINSKY, 2011).

Nesse sentido, os brinquedos que encontramos no mercado atual e são excessivamente estruturados não só não estimulam que a criança se utilize da criatividade, como também as mantêm presas ao uso já sugerido na embalagem. Por isso, “[...]se brincar é operar em torno da falta – do que falta para ser grande, para realizar ideais –, o valor dos brinquedos é tanto maior pelas metáforas que possibilitam do que pelo achatamento sobre suas características reais.” (JERUSALINSKY, 2011, p. 235).

7 JOGOS DE REGRAS

Terça-feira à tarde, dia de CAPS i lotado, dia de Divertidamente. Resolvemos propor aos meninos uma atividade no pátio, já que o sol estava lindo lá fora. Descemos para a sala e sentamos em roda como de costume, iniciando o grupo com uma conversa. João começou contando sobre uma novidade que gostaria de compartilhar conosco. No entanto, os outros meninos demonstravam bastante dificuldade em ouvi-lo, distraíam-se com brinquedos, ou com qualquer outra coisa que lhes roubasse a atenção. Gabriel tentou ajudar: “agora não é pra pegar os brinquedos, cara!” disse ele de maneira firme a outro menino. A conversa seguiu, sem muitas prolongações, pois os meninos sempre ficam ansiosos pela hora da brincadeira. Já no pátio, brincamos de “coelhinho sai da toca”⁷, com algumas adaptações — na verdade quem saía da toca dessa vez era o ninja. (Diário de Bordo, julho de 2019)

Se no capítulo anterior falávamos sobre o fazdeconta, o trecho que trago aqui diz um pouco sobre o momento em que este modo de brincar cede e dá lugar a outros interesses e maneiras de produzir uma brincadeira. O foco aqui passa a ser os “[...]jogos de regras, nos quais se estabelece a oposição entre vencedor-perdedor, certo-errado, justo-injusto, bem-mal.” (JERUSALINSKY, 2011, p.235). Ainda que muitos dos meninos do grupo não tenham realizado essa passagem e sigam com interesses muito voltados aos brinquedos e à fantasia, a tentativa é que, enquanto grupo, possamos produzir certa abertura aos outros modos de brincar.

Comparada às atividades coletivas trazidas até agora, esta é a que mais sofre modificações ao longo do tempo. São os integrantes quem dará a cara e o tom da oficina; nesse sentido, a proposta de funcionamento precisa ser repensada e experimentada a cada novo grupo.

Além disso, o nome com qual o espaço foi batizado — “Divertidamente” — imprime marcas que contribuem para localizá-lo na borda entre o recreativo e o terapêutico, gerando questionamentos sobre como ocupar esse lugar e sobre qual seria exatamente a função do grupo. Impossível não referenciar aqui o filme que deu origem

⁷Como toda brincadeira, existem várias formas de realizá-la. Nesse dia, espalhamos bambolês pelo pátio, os quais representavam as tocas. Um dos participantes ficava sem toca. Ao ouvir o técnico gritar “ninja sai da toca”, todos corriam para trocar de toca enquanto aquele que estava sem tentava adquirir uma toca para si. No Pandorga, a equipe técnica também participa da brincadeira, por isso, uma boa dose de energia é sempre ingrediente essencial para fazer parte da coordenação do grupo.

ao nome do grupo. A animação *Divertida Mente* (2015) produzida pela Pixar Animation Studios e pela Walt Disney Pictures foi um sucesso de bilheteria. O filme conta a história de Riley, uma menina de 11 anos, e mostra como suas emoções trabalharão para lidar com tudo o que lhe acomete. O enredo se passa dentro da cabeça da menina, onde as emoções — Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojo — são as responsáveis pelo processamento de informações, armazenamento de memória e funcionamento de seu painel de controle.

A grande sacada do filme é mostrar o quanto a Alegria, sozinha, não é suficiente para o enfrentamento dos problemas. Inicialmente, essa é a personagem que lidera o painel de controle de Riley. Acompanhamos o quanto Alegria cultiva certa onipotência e o quanto a menina demonstra estar satisfeita com esta sensação de completude trazida pela personagem-emoção. Com o decorrer da narrativa, no entanto, Alegria irá perceber-se insuficiente, pois verá que Riley não se contenta mais apenas com suas intervenções; há algo a mais que ela deseja. Dessa maneira, Alegria cede para que outras emoções também assumam o comando.

Brincando com a psicanálise, tentei esboçar através desse trecho um pouco do que seria a incidência da castração. “Não se pode ter tudo nem ser tudo para o Outro, eis a castração.” (LOPES; BERNARDINO, 2011, p.390). Podemos pensar o quanto Alegria, ao perceber-se faltante (castrada), abriu espaço para que Tristeza entrasse em cena, e, assim, Riley pudesse crescer. A castração tem papel essencial para a constituição psíquica da criança, para sua circulação no laço social, para a instauração das leis e, portanto, para o seu crescimento.

Lopes e Bernardino (2011) realizam uma análise interessante ao falar sobre o uso do brinquedo na atualidade e a importância que ele adquire para a constituição subjetiva. As autoras trazem o quanto o mal-estar contemporâneo está ligado à insuportabilidade da falta de objeto. Na sociedade de consumo, buscam-se objetos para tamponar o vazio e lidar com uma sensação de incompletude que é inerente ao ser. Dentro dessa lógica, nem as crianças saem ilesas, já que a variedade de brinquedos oferecida aos pequenos é infinita e que os pais muitas vezes utilizam-se desse recurso para compensar a sua própria ausência.

Na contramão do que os comerciais e a mídia mostram, os pais precisam transmitir aos seus filhos a castração, ou seja, a impossibilidade de completude. Para que essa transmissão seja possível, será crucial a maneira como eles mesmos lidam com a falta

(LOPES; BERNARDINO, 2011) — é aí que se dá o nó, já que o que observamos são muitos pais também perdidos em relação a essa impossibilidade. Essa discussão é essencial para pensarmos em como os limites e as leis ordenadoras poderão ter função para as crianças na atualidade.

Acostumadas com brinquedos que brincam sozinhas, é comum encontrarmos crianças que se frustram rapidamente ao se deparar com a necessidade de representar uma coisa por outra. Lopes e Bernardino (2011, p. 373) colocam o quanto alguns sintomas típicos relacionados à falta de limite e à hiperatividade são consequência desta dificuldade em “[...]defender-se do real pela via do simbólico[...]”.

Não é preciso de muita convivência com os meninos do Divertidamente para perceber a adoração que eles nutrem pelos brinquedos. Uma de nossas propostas enquanto grupo, portanto, é possibilitar que eles entrem em contato com brincadeiras clássicas da infância, na tentativa de apresentar-lhes os nossos “objetos” de adoração, a fim de que possam ser deles também. Refiro-me àqueles jogos que todos nós conhecemos, pois sobrevivem ao tempo, mas que estão cada vez mais esquecidos pelos pais e crianças na atualidade. Sua potência persiste, no entanto, não só por conterem traços da cultura, mas por tratarem “[...]de algo que é primordial e universal para as crianças, em termos de desafios, regras, prazer etc.” (GUGLIELMETTI, 1998, p.43).

De tudo isso que tratei neste capítulo e mais um pouco é feito o Divertidamente. Naquele espaço, os meninos irão deparar-se com algumas frustrações. Precisarão perceber que para ganhar um jogo cooperativo eles terão que trabalhar em equipe, pois “não darão conta” sozinhas. Perceberão que perder é inevitável. Aprenderão que as regras e os limites são necessários para um convívio em sociedade, pois, sem eles, muitas vezes a brincadeira ficará uma bagunça e terá de ser interrompida. Frente a isso tudo, terão de construir saídas, para conseguir lidar com o que lhes parece tão novo e complexo.

8 CONCLUSÃO

“Para escrever, enfim, vale a pena continuar sendo criança em alguma região de si mesmo. Vale a pena não crescer demais.” (Montero, 2008, p.70)

Arriscaria dizer que para viver vale a pena continuar sendo criança em alguma região de si mesmo — e para trabalhar no CAPS i Pandorga também. Brincar, narrar, cantar, imaginar, poder despir-se de nossa “adulterez” e dispor-se a fazer tudo isso para estar com as crianças e trabalhar com elas a partir de seus mundos, poder escutar e entender sua língua. Os pequenos sempre me encantaram pelo despojamento que eles nos incitam. Diferente de um trabalho com adultos, em que os espaços e práticas são mais bem delimitados, com as crianças isso não está dado e parece se colocar a cada novo encontro. Elas convocam a nossa ação, tiram-nos do lugar e fazem com que nos coloquemos na cena. Produzem questões para nós e em nós.

Trabalhar com crianças parece simples, mas é de uma complexidade tamanha, que também por isso optei por um escrito que servisse de suporte para pensar minha prática no CAPS i. As narrativas em meu diário de bordo mostraram-se muito potentes neste processo: através delas dei contorno às vivências, angústias e ao emaranhado de sentimentos que me tomaram ao longo da clínica. Ser residente é viver intensamente o lugar de prática em que habitamos. É de fato uma imersão. O Pandorga hoje habita em mim de muitas formas; lá tive oportunidades diversas e aprendi muito não só sobre saúde mental, mas, principalmente, sobre a vida.

Nas semanas mais intensas de trabalho, era comum que eu “me pegasse pensando” sobre algum caso, seja no ônibus a caminho de casa, seja com a cabeça no travesseiro, pronta para dormir. No entanto, pensar a clínica com a escrita é diferente. As narrativas colocam-se como ferramentas facilitadoras do processo reflexivo. Escrever possibilita que revisitemos algumas cenas, refletindo sobre a prática e criando novos sentidos a partir do escrito-vivido. Os momentos em que eu sentava para escrever tinham também uma função de discussão de caso comigo mesma e, ao colocar as palavras no papel, novas ideias acabavam surgindo.

Ao longo desse processo de escrita pude perceber o quanto o trabalho de narrar está presente no cotidiano do CAPS i Pandorga. Estamos a todo tempo contando histórias, reais ou inventadas, entre os colegas ou entre as crianças, nos grupos e nos atendimentos

individuais, nas reuniões e nas evoluções nos prontuários. Nesse ato de narrar, brincamos também com as palavras. E a cada vez que narramos, o fazemos de maneira diferente, acrescentamos partes antes perdidas, mudamos uma palavra aqui ou ali e assim produzimos novas significações.

Além do aspecto enriquecedor trazido pela escrita, não posso deixar de acrescentar aqui a importância da teoria enquanto suporte para pensar a prática. Foi a psicanálise que possibilitou que eu encontrasse sentido em atendimentos que inicialmente eram apenas incógnitas. A companhia de escritos de psicanalistas com extensa prática com crianças contribuiu para iluminar cenas da minha clínica que até então ainda estavam nebulosas. É claro que a psicanálise não tem a capacidade de fornecer todas as respostas às minhas interrogações, e é aí que outros saberes entram em jogo. Essa entrada se dá para a construção conjunta de um saber sobre o caso, mas não para aniquilar todas as questões. É importante termos em mente que, apesar da variedade de núcleos profissionais de que um CAPS dispõe, há uma dimensão de não-saber que sempre estará colocada e que é essencial para que sigamos nos questionando.

Mais do que cumprir um protocolo e entregar um trabalho de conclusão de residência, este processo possibilitou inúmeras aprendizagens e foi fundamental para embasar minha clínica. Se antes o trabalho em equipe já me interessava, após esta experiência no Pandorga percebi o quanto a prática clínica com casos graves não pode ser única e exclusivamente sustentada por uma só pessoa. Aprendi muito através do compartilhamento dos casos e dos diferentes saberes que eram colocados sobre as situações. Aprendi um bocado também com as próprias crianças, mestres em criatividade, que me ensinavam a todo o tempo sobre outras maneiras de ver o mundo.

O produto que entrego é só uma pequena amostra de um longo processo. É muito menos do que li e aprendi; no entanto, espero que possa transmitir um pouco do quanto a clínica vivenciada em um CAPS pode ser potente, do quanto o brincar é transformador e do quanto a diversidade é terapêutica. Finalizo este escrito com algumas respostas, mas muitas perguntas. Perguntas que seguirão comigo, abrindo novos caminhos e possibilitando que eu permaneça em movimento, assim como fazem as crianças. Dessa forma, espero que este escrito possa movimentar questões e servir de suporte para algumas das inquietações dos leitores que também se aventuram na clínica da infância.

REFERÊNCIAS

AUN, Heloisa Antonelli. **Trágico avesso do mundo**: Narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: _____. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 19-43.

BLOM, Karina Brauner. **Oficina do Brincar**: um dispositivo clínico lógico-lexical para “crianças que *ainda* não brincam”. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicanálise)– Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.088**, de 23 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 23 dez. 2001. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. [S.l.]: Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios, 2015.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLESLER, Alba. Os tempos do brincar. In: _____. **A psicanálise de crianças e o lugar dos pais**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 89-122.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. In: SALOMÃO, Jayme. (Org.), Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XVIII, p. 13-85.

G7 “Metodologia da psicanálise na clínica com o autismo”. Autismos e seus tratamentos: contribuições da metodologia psicanalítica nesse campo (G7). **Correio APPOA**, p. 25-45, abr./mai., 2013. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/correio/222.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

GEOFFROY, Miriam Anne. A “instituição estourada” como “jogo do Fort-Da”- de Jacques Lacan ao conceito de “instituição estourada” da Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne. Tradução Kelly Cristina Brandão da Silva. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 26-51, dez. 2004. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2019.

GUGLIELMETTI, Marize Lucila. A “presença-ausência” em jogo nas crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 34-45, 1998. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov.2019.

JERUSALINSKY, Julieta. **A criação da criança**: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Álgama, 2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Introdução. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; PINTO, Fernanda S. C. Noya. (Orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010. p. 11-12.

KUPFER, Maria Cristina Machado; VOLTOLINI, Rinaldo; PINTO, Fernanda S. C. Noya. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; PINTO, Fernanda S. C. Noya. (Orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010. p. 97-112.

LAVRADOR, Marina Belém; MERLETTI, Cristina Keiko Inafuku. Grupos heterogêneos de educação terapêutica: efeitos entre crianças e a emergência do prazer compartilhado e da interação social em um caso de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 540-555, dez. 2017. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2019.

LOPES, Tanja Joy Schöner; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. O sujeito em constituição, o brincar e a problemática do desejo na modernidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v.11, n.1, p.369-395, mar.2011. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2019.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

PRADO, Rafael Auler de Almeida; CALDAS, Marcus Tulio. Hermenêutica filosófica, fenomenologia e narrativa: percurso metodológico de uma pesquisa em psicologia clínica. **Revista Psicologias**, Rio Branco, v. 1, p. 1-25, abril, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufac.br/revista/index.php/psi/article/view/207>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Tradução Francisco Franke Setineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

RODULFO, Ricardo. Encontros. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 35, p.110-125, jul./dez, 2008.

VASCONCELLOS, Flávia M. Da estereotipia ao significante: movimentos a partir de um tratamento em instituição. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; PINTO, Fernanda S. C. Noya. (Orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010. p. 233-244.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZACHELLO, Camilla; PAUL, Fernanda Mantese; GURSKI, Roselene. Adolescência e síndrome de Down na tela. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 459-474, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2019.

Identificação interna do documento VSJZEX3L7-Z3XMIEB2



Nome do arquivo: TCR_Fernanda_Paul_2019_76713722020128.pdf

Data de vinculação ao processo: 28/01/2020 20:23

Autor: FERNANDA MANTESE PAUL (fernandampaul)

Processo: 1702982