

Contaçon de Histórias: prática clínica em um contexto de transmissão da Psicanálise

Maria Marta Oliveira, Ariane Roedel,

Paulo Reguly e Francine Longhi

Um dos campos de prática psicanalítica com crianças é aquele que, em instituições, propõe oficinas e grupos de atividades específicas e criativas dentro de uma visada terapêutica. A Contaçon de Histórias objeto deste artigo inscreve-se neste campo, dentro de uma clínica-escola em Caxias do Sul - RS, com serviços oferecidos por cursos da área da saúde. Recebe semanalmente, durante uma hora, crianças entre 7 e 10 anos, com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, encaminhadas por escolas, em um dispositivo grupal de até 6 componentes. A atividade é conduzida por dois estagiários do curso de Psicologia e supervisionada também semanalmente com discussões teórico-clínicas a partir do relato dos encontros e de leituras realizadas.

A atividade surgiu há quatro anos como projeto de pesquisa do curso de Psicologia vinculado a um Programa de Psicopedagogia. Sofreu transformações nesse período, sendo atualmente um programa específico da clínica-escola que pode receber crianças atendidas em outros programas ou vindas diretamente da comunidade. Tem-se revelado um espaço clínico de pesquisa em psicopatologia, assim como de transmissão da Psicanálise. Neste sentido, suas transformações foram resultado da passagem de alguns alunos e crianças e de seus encontros ao longo destes anos. A elaboração constante do formato da atividade, dos efeitos das mudanças e intervenções, sempre vinculadas ao que tem de artesanal e pessoal uma prática sem protocolos, referida à palavra de cada um e “a uma lógica que não é formal e [que] se revela pela narrativa construída pelo médico e o paciente na situação clínica”, permite-nos falar em método clínico e em psicopatologia, como nos ensinou Berlinck (2009, p. 441).

Já de início, foi preciso um posicionamento firme e ético em relação à questão “problemas de aprendizagem”. Seriam crianças com falhas cognitivas, com problemas orgânicos? Tratar-se-ia de medir desempenhos e qualidades para provar a capacidade terapêutica do projeto? Ou, ainda, responder a demandas escolares, ideais das famílias e da sociedade, tentando corrigir problemas de aprendizagem?

Apartados de perspectivas generalistas, começamos a construir uma proposta em que a singularidade e o sujeito ocupam o lugar central, em que o caso a caso se efetiva

enquanto prática e não como uma ideia pronta a ser abandonada no primeiro impasse institucional.

Freud (1908) demonstrou que a pulsão de saber articula-se com as pesquisas sobre o sexual da criança em situações ameaçadoras na família como a chegada de um irmão; para ele, é aí que a vida afetiva da criança se desperta juntamente com a elaboração de seu pensamento. O sujeito está diante de questões centrais para sua constituição psíquica quando se depara com a pergunta sobre a origem dos bebês, de onde vêm, como são feitos e também sobre a diferença dos sexos e a castração. Elabora então teorias sexuais infantis que são resultados desse início de transformação de pulsões em desejo de saber pela via da curiosidade sexual. Para Freud (1908), a pulsão de saber encontra sua fonte na sexualidade e subordina-se a ela, mas, como neste momento de despertar da vida intelectual a criança está dominada pelo complexo edípico que ainda não foi recalcado, a pulsão do saber fica sujeita aos destinos do recalçamento e à organização edípica e sintomática da criança. As condições de que a criança dispõe para levar adiante sua pesquisa vão determinar seu futuro intelectual: inibição, ruminação ou sublimação. O destino “ideal” seria o da sublimação, levando a uma autonomia intelectual isenta de sintoma.

Esta base freudiana é que nos fundamenta o entrelaçamento entre aprendizagem e estruturação psíquica da criança, com seus recalçamentos, suas teorias sexuais infantis e sua conformação edípica, sendo a castração a operação que permite à criança entrar na fase da latência, com a sublimação necessária às aprendizagens formais escolares. Misés (2008) aponta a progressão de curiosidade sexual para curiosidade intelectual que a sublimação promove. Mesmo sendo a curiosidade sexual que instala os processos de pensamento e simbolização para aprender, ela precisa ser sublimada.

É na relação com o outro, ao formular ou reprimir suas perguntas de acordo com as regras da convivência em família que o desejo de saber da criança se articula com sua capacidade de aprender. Calmettes-Jean (2008, p.12) posiciona-se contra o ensino científico que vem “evacuar e negar a subjetividade como a dinâmica transferencial necessária para toda a obra da transmissão do saber” e aponta que, se o inconsciente e o sexual são levados em conta, teremos de considerar as marcas destes sobre as aprendizagens. Para a autora, “o exercício da inteligência e da cognição está intimamente enosado à estrutura do sujeito que vai, sintomaticamente, brincar, gozar, ficar embaraçado.” (CALMETTES-JEAN, 2008, p. 13). São pontos fundamentais na escuta do sujeito.

Para Jean Bergès (2008, p. 277), “a entrada na linguagem não é uma aprendizagem, mas sim uma forçagem no simbólico que pode ser aproximada da castração”. Com uma equipe de profissionais de várias disciplinas, o autor pesquisou crianças chamadas de não-leitoras e o momento da alfabetização. E também considerou no mundo da língua escrita um dos momentos de forçagem simbólica da vida do sujeito (BERGÈS, 2008).

Para que haja acesso ao sentido das palavras na leitura, a letra precisa operar no simbólico e a imagem da coisa precisa cair, já que a palavra a representa. Ou seja, a letra supõe um desaparecimento do objeto enquanto imagem, ao mesmo tempo em que a mantém presente. Mas o apego da nossa cultura às imagens e das crianças às letras como desenhos faz obstáculo a esta operação; a imagem barra o acesso à letra. A criança parece não fazer a hipótese de que há sentido nas palavras lidas, ela recua diante da letra: recua pela ameaça de perda de um objeto real, pela ameaça da castração. Bergès fala-nos das perdas existentes na leitura, já que somos obrigados a excluir letras não havendo correspondência unívoca entre os sons e as letras. Na escrita é preciso reunir letras, mas não de qualquer forma; há necessidade de se submeter às leis da ortografia para que a palavra esteja completa e legível pelo outro. (BERGÈS, 1994)

Bergès-Bounes (2008) afirma, sobre a criança não-leitora, que o desejo de aprender pode não ser próprio, mas dos outros: “é minha mãe que sabe”. A criança não quer saber nada, resiste à proposta do código da língua escrita, não aceita a transmissão, o jogo da letra. Também relaciona as dificuldades de aprendizagem à “proximidade incestuosa mãe-filho” (2008, p.75), ao processo de separação cujos indícios podem aparecer desde o maternal, com as dificuldades da criança em deixar sua casa, o corpo e a voz maternos para aceitar a lei da escola e da professora, que é para todos. A professora neste momento pode ser o terceiro que organizará os lugares de pais e filhos possibilitando à criança aceitar “as leis da transmissão acedendo à castração simbólica” (BERGÈS-BOUNES, p. 77). Para a autora, a criança não-leitora sente horror e angústia diante da castração da mãe, aparecendo como “um soldado do falo da mãe [...] soldado dessubjetivado” (BERGÈS-BOUNES, p. 78). O medo da castração e da perda impede a aparição do sujeito do saber; a recusa da perda pode levar a não aprender.

A posição de não-saber frente a estas crianças que não sabem é importante como aposta simbólica e de suposição de sujeito como nos ensinam Bergès e Balbo (2002) ao falar da operação transitivista aí em jogo, comparando com a hipótese de saber feita por uma mãe em seu filho.

Todas estas posições em relação ao saber, à própria faculdade de pensar, de atentar para a voz do outro, ao que a escrita permite aceder através da leitura e dos livros, nos faz retornar ao nosso contexto do Contação de Histórias, onde a narrativa trazida pelo contador pode ou não ser este veículo de transmissão e também desencadeador de reflexão e falas do sujeito ao outro, a partir de sua posição fantasmática.

A posição inicial de não-saber do aluno contador é um elemento central do enquadre do Contação de Histórias. Como sujeito de desejo, ele está implicado no que faz, no que diz, nos efeitos de seus atos. Partir da falta, mas com curiosidade e supondo saberes nas crianças: é isso que vai permitir à criança encontrar um interlocutor válido, como dizia Dolto (2013), interessado em seu dizer e naquilo que articula a partir do que ouviu e pensou. É neste movimento que ela se faz singular, com palavra própria. Da mesma forma, o aluno contador falará sobre o vivido, implicando-se e formulando suas questões diante de um supervisor que, enquanto mestre, precisará estar na posição de mestre castrado.

O trabalho é feito através dos diálogos que ocorrem nos encontros, com as crianças e entre elas, e da reflexão sobre a escuta destas palavras proferidas a partir da leitura das histórias e, muitas vezes, como veremos adiante, a partir das ilustrações dos livros geradoras de curiosidades e perguntas. Não se buscou conhecer as demandas e as dificuldades específicas das crianças, a não ser à medida que alguma questão surgia no grupo, como o pedido para fazer uma leitura que acabava mostrando a incapacidade de pronúncia fluida ou de compreensão do que era lido. Inspiramo-nos em Maud Mannoni, que não permitia que os estagiários da Escola de Bonneuil tivessem acesso aos registros sobre as crianças para que eles não as tomassem como objetos de estudos. Retomava as anotações sobre a história de cada criança somente a pedido do estagiário, quando este trazia questões sobre seu encontro e seu fazer com determinada criança.

Uma certa desconstrução dos saberes sobre dificuldades de aprendizagem, crianças que não aprendem e suas causas, oriundo da Psicologia, se fez necessário para que – diante das crianças – os alunos contadores sentissem-se desprovidos de protocolos de como agir e do que esperar da criança. Neste sentido, a escolha de contar histórias ajuda o processo, pois o aluno normalmente é o leitor ou um dos leitores do livro, o que o coloca diante do texto assim como as crianças estão diante da história escutada. A história do livro com seu texto e suas palavras vem constituir um elemento terceiro entre crianças e adultos, que são obrigados a se posicionarem de alguma forma frente aos significantes, à letra, ao simbólico, mesmo que este elemento não impeça que haja

relações imaginárias entre as crianças ou entre as crianças e os adultos ou entre os próprios adultos. O enquadre é importante para garantir que o trabalho seja conduzido de forma a abrir e sustentar espaço para a manifestação dos sujeitos a partir de transferências simbólicas. As relações duais, imaginárias, eventuais, são aquelas que levam a subverter o enquadre enquanto espaço grupal referido a um texto e, mais precisamente, a um livro, suporte deste texto e de suas ilustrações.

As experiências de ateliês da Escola de Bonneuil, relatadas em livro de Mannoni (1976) também inspiraram o enquadre proposto com estáveis e constantes que constituíam um eixo ao longo do tempo, para que as variações e manifestações dos sujeitos, assim como os encontros, pudessem acontecer.

O eixo principal foi sempre a presença de um livro em cada encontro, escolhido pelos contadores a partir das questões que interessavam as crianças no encontro anterior. Em supervisão, buscava-se uma nova história com mais elementos em torno do assunto levantado pelo grupo. Assim as histórias sempre variavam. A leitura era feita pelos contadores e, algumas vezes, pelas crianças, por demanda delas, o que transformava quase sempre a dinâmica do grupo. Após a leitura e os comentários durante e depois dela, alguma atividade envolvendo elementos da narrativa era proposta.

Segundo Machado e Fadel 2010, p. 203), que escreve sobre um ateliê de cozinha: “A noção de dispositivo é importante para compreender a proposta. É algo que impõe\cria uma certa disposição, ou seja, uma certa ocupação de posição, o que proporciona a organização temporoespacial e cria um espaço transferencial.” A mesma autora sublinha o caráter fundamental do diálogo na atividade, já que como estrutura discursiva sustenta a cena que se arma. Na Contação de Histórias podemos pensar que o diálogo sustenta a articulação entre o imaginário e a narrativa do livro.

Então, temos as constantes espaço e tempo presente em relação à sala e ao horário dos encontros e também não houve variação nos adultos contadores, sem entrada de observadores ou outros alunos. Também inspirado nos ateliês de Bonneuil, foi criado um momento ritualístico de início da atividade: todos sentados, em círculo, mãos dadas e olhos fechados. O ritual era seguido por uma roda de conversa na qual a palavra estava livre para que as crianças contassem algo de suas vidas, semanas, etc. E só depois começava a leitura do livro. Estes elementos invariáveis foram propostos e mantidos no sentido de organizar o tempo, o espaço, para as crianças. Em alguns grupos, o recurso da escrita no quadro com o nome do livro e a atividade seguinte a ser feita também foi utilizado. Dito isso, não havia mais nada pré-estabelecido, nenhum protocolo, a atividade

poderia ser mudada ou deixada de lado caso os diálogos a partir da narrativa se estendessem ou levassem a outra proposta. De qualquer forma, o enquadre proposto precisava estar muito distante da situação escolar vivida, daquela na qual fracassavam. Um cuidado constante foi no sentido de não solicitar às crianças que lessem os livros.

Mas o que se esperava desse momento, pode ser perguntado? Que as crianças fizessem perguntas e comentários? Que elas ficassem curiosas e atentassem ao que estavam escutando? Em princípio, sim, mas a ideia é de que naquele dispositivo algo interessasse a todos, no sentido de que sujeitos de desejo se mobilizassem. Ou seja, sempre pensamos que haveria – no tempo de cada um – expressão do sujeito, o incentivo à reflexão, o despertar da curiosidade talvez e algo como dar lugar ao livro e à língua escrita na vida daquelas crianças.

O caráter terapêutico de um dispositivo de intervenção com Contação de histórias e, mais precisamente, com conto de fadas, é conhecido na Psicologia. Schneider e Torossian (2009) também apontam inúmeros trabalhos que apresentam o uso de histórias infantis na clínica psicanalítica contemporânea. Gutfreind (2003), por exemplo, fala-nos de ferramenta para a elaboração de conflitos psíquicos e fortalecimento da vida simbólica da criança, em suas pesquisas com ateliês de contos.

Mas cabe lembrar que Freud, em *Sonhos com material de contos de fadas* (1913), já apontara a importância dos contos de fadas na formação psíquica das crianças. E que foi Bruno Bettelheim (2002), com seu clássico *Psicanálise dos Contos de Fadas*, que deu peso a este apontamento freudiano. Bettelheim vai dizer que os contos ajudam a criança a lidar com seus conflitos, sentimentos e angústias, a entender sua realidade, a desenvolver confiança em si mesma, a despertar a curiosidade, estimular a imaginação e o intelecto, assim como encontrar soluções para seus problemas. São sugestões simbólicas, segundo o autor, que estão contidas nestas narrativas que tratam de temas universais e apresentam personagens por vezes simples, divididos entre o bem e o mal, mas que possibilitam facilmente identificações que ampliam, pela fantasia, as possibilidades de elaboração psíquica da criança.

Os recortes do grupo Contação de Histórias que apresentaremos neste artigo fazem parte de uma pesquisa realizada em 2017, aprovada no CEP da Sociedade Educacional Santa Rita Ltda. – Faculdade da Serra sob o nº CAAE 65153817.4.0000.5668. Foram construídas duas categorias de análise a partir dos relatos dos encontros semanais: “Manifestações das crianças a partir da histórias” e

“Intervenções dos contadores”. Selecionamos algumas cenas correspondentes a estas duas categorias para ilustrar a discussão realizada.

À medida que lemos as histórias para as crianças, suas falas espontâneas que interrompem a leitura revelam que foram tocadas pelo conteúdo da história ou, simplesmente, por uma palavra lida. Com gestos, expressões e falas demonstram, por exemplo, sentimentos de nojo, medo, terror, de identificação, afeição e carinho.

No encontro em que foi lida a lenda do “Curupira”, não foi exatamente a narrativa que provocou manifestações, mas a ilustração do índio nu que atraiu os olhares das crianças e provocou risos. Ao serem questionadas sobre o motivo do riso, uma delas respondeu que o índio estava sem roupa, outra disse que ele estava mostrando o “p” e que isso não era legal. Apesar da grande movimentação em direção à imagem, as crianças se sentiram inibidas para falar pênis ou bunda. Uma das meninas – nesse momento o grupo estava composto somente por meninas - afirmou que aquilo era desnecessário (a imagem do índio nu), mas que era algo normal para os índios. Outra criança continuou inibida, dando risadas e escondendo-as com as mãos. Outra, ainda, declarou: “é o pinto dele”. Também houve uma menina que, durante toda a leitura da lenda, permaneceu em silêncio, com o olhar dirigido à contadora que lia a lenda, nem mesmo a movimentação das demais participantes fez com que dissesse algo. Ao finalizar a leitura, ela deitou-se para o lado no sofá e fingiu dormir.

Podemos aproximar o que se produziu a partir do livro Curupira aos questionamentos que estão na base da curiosidade sexual, sobre a origem dos bebês e a diferença sexual. O interesse por uma gravura de um índio nu e as manifestações das meninas vêm mostrar o lugar da sexualidade na vida de cada um e que, diante de toda uma narrativa envolvendo amizades, hostilidades, morte e vida, foi a existência de um órgão genital masculino à vista o que lhes mobilizou. Podemos pensar em que momento em relação à elaboração da diferença sexual encontravam-se estas crianças e o quanto estavam tomadas pela pulsão escópica frente ao livro.

No encontro seguinte, com a lenda Iara novamente a ilustração de um índio no livro chamou a atenção das meninas que se interessaram em ver de perto seus genitais. Repetiram alguns comportamentos do encontro anterior e algumas conseguiram expressar o motivo das risadas: “Estamos rindo da bunda do índio”. Mais adiante e aí mostrando o quanto o fato de estarem em um grupo só de meninas, com duas adultas mulheres como contadoras, estava em questão, uma menina comenta ao ver a ilustração da Iara com os

seios aparecendo que era bom não haver meninos no grupo, já que eles não poderiam ver aquela imagem.

De fato, aparece nos dois momentos a proibição que incide sobre o sexual e o quanto a suspensão desta proibição pode provocar o riso. Também vimos algo da ordem da inibição na criança que finge dormir ou, de alguma forma, nada querer saber sobre o assunto. E, ainda, a proibição ligada a olhar do corpo do outro sexo que aparece claramente na referência ao grupo de meninas-mulheres.

As questões em relação à sexualidade seguiram aparecendo e pautando a escolha dos livros seguintes, a partir das discussões que fazíamos em supervisão. Até porque, no início do trabalho desse ano, se havia escolhido lendas a partir do desejo das contadoras. No semestre seguinte, houve a troca de uma contadora mulher por um contador homem e também a composição do grupo de crianças passou a ser mista. Cabe trazer aqui uma outra cena associada a estas questões, já nesta nova formação do grupo.

Havia sido escolhido o livro “O novo bebê”. Um dos meninos questionou sobre o motivo dos últimos livros serem sobre bebês. Os contadores dizem considerar uma boa questão enquanto que duas meninas se aproximam da contadora para olhar o livro do dia. Uma delas pergunta por que não são escolhidas histórias de terror. A contadora intrigada com a passagem de um assunto a outro, pergunta que relação teria bebê e terror e a menina responde: Os bebês são um terror! Acreditamos que a criança faz uma associação entre significantes que, no diálogo, produzem um significado. Advertidos por Freud (1908), sabemos que a vinda de um bebê na família pode ser esta situação ameaçadora para a criança em relação à perda do amor da mãe, mas também a que desperta a curiosidade em relação à própria concepção dos bebês.

Um outro aspecto importante a discutir diz respeito ao apego às imagens presente no primeiro recorte. Esta situação não é única nesses anos de trabalho e parece ilustrar muito bem a relação de algumas crianças com as imagens, já que o que opera para elas, atingindo o sexual, e que as faz falar, rir, opinar, são imagens de pessoas nuas. Bergès (1994), como vimos, considera que a busca pela imagem barra o acesso à letra. A criança não faz a hipótese de que há sentido nas palavras lidas. As perdas implicadas nesta operação fazem a criança recuar e ativam o medo da castração e as defesas do sujeito. Sem ter de tomar cada sujeito do nosso grupo, podemos observar a pregnância do figurativo e associá-la às dificuldades em relação às aprendizagens de leitura e escrita deste grupo de crianças.

Apesar dessa dificuldade, podemos supor que há elaboração psíquica em jogo, já que a criança se expressa diante das imagens, ou seja, há fala e diálogo sobre elas, em grupo, sustentado por teorias e pensamentos de cada sujeito. É no registro do Simbólico e não no imaginário que o sujeito se exprime. Neste sentido, a expressão do sujeito faz operar a letra – antes da forçagem no Simbólico da entrada na escrita – mas dentro das condições do jogo significante acessível para cada sujeito. A criança aparece na cena em uma posição ativa, expressando-se.

A segunda categoria construída por nossa análise foi a intervenção dos contadores. Esta normalmente está associada a uma resposta dada às manifestações das crianças, mas também ocorrem dentro de uma intencionalidade que se associa ao enquadre e aos objetivos do trabalho Contação de histórias. Se, como afirmado anteriormente, as histórias possibilitam às crianças falarem e simbolizarem suas vivências e conflitos, para que isso ocorra é importante o enquadre que dá suporte as essas elaborações. Este se produz com a supervisão e o estudo constante, e precisa oferecer espaço para a criação e para o inesperado, ou seja, para que os contadores enquanto sujeitos confrontem-se com seus desejos, com seu agir e sua própria castração.

Deste ano de 2017, podemos destacar mais de um tipo de intervenção dos contadores. Em alguns momentos, aconteceu no sentido de estruturar a sessão, dando continência às atuações das crianças que não estavam organizadas e apresentavam-se agitadas. Nessas situações, a intervenção dos contadores teve como objetivo não apenas manter ou fazer acontecer a atividade, mas também estabelecer limites organizadores para a criança, no sentido de promover a reflexão sobre seu posicionamento enquanto sujeito e a responsabilização por suas escolhas.

Durante a leitura da história ‘Cante comigo’, duas crianças estavam agitadas, conversando entre si, e as contadoras decidiram por continuar lendo sem interromper a narrativa para chamar-lhes atenção. Ao finalizar a leitura, elas ficaram surpresas pois não tinham percebido que o tempo passara e a história havia chegado ao final. Quando viram que haviam perdido a história, sentiram-se prejudicadas, mas se deram conta do seu comportamento. Uma delas ficou chateada por não ter tido uma segunda chance para escutar a história e por nada saber para poder continuar a atividade com o grupo. Tal intervenção surgiu espontaneamente e foi uma mudança na forma como as contadoras vinham agindo nos encontros anteriores, ou seja, paravam para conversar com as meninas tentando a cada vez chamá-las para escutar a história, mas sem muito sucesso, já que o comportamento voltava a se repetir. A partir da discussão e reflexão sobre esta situação,

comparando-a com o contexto escolar e com possíveis intervenções de um professor, buscou-se um deslocamento desse embate de obediência.

Entendemos que a forma de agir das contadoras não chamando a atenção das meninas assim como a negativa em relação a reler a história remeteu as meninas às suas próprias responsabilidades sobre seus comportamentos diante do grupo e da atividade proposta. A espécie de “não” recebido pode ser pensado como um limite estruturante para o sujeito, que o posiciona frente a uma impossibilidade e também a uma perda. Esta função estruturante pode ser entendida assim na medida em que a expressão da criança no grupo é acolhida e lhe é devolvida na forma de interrogação direta ao seu desejo e às suas escolhas. Neste caso, participar do grupo de Contação de histórias com sua estrutura e regras ou fazer outra coisa e perder a história.

Trazemos outro recorte mostrando desta vez manter o enquadre da atividade significa possibilitar que as crianças se expressem e para isso também é preciso dar lugar à criação a partir do que se arma em cada encontro.

Neste encontro, um dos meninos do grupo que chamaremos de André se ausenta e, na hora do momento ritualístico inicial de silêncio, uma menina afirma que a almofada que segura em seus braços é o André. Em seguida, as crianças presentes começam a disputar a poltrona que o André sempre sentava, jogando-se almofadas uns nos outros. Um dos contadores resolve colocar uma almofada na poltrona, afirmando que ali estaria o André. Durante o encontro, algumas vezes os participantes queriam disputar a poltrona, mas se lembravam que ‘Paulo estava sentado ali’ e, portanto, saíam da poltrona dando um tom de brincadeira ao proposto.

Nota-se que houve a referência a uma ausência, através da sua representação com um objeto, feita pela menina e a disputa pelo lugar deste menino ausente. A fala da menina foi escutada pelo contador que, com ela, propõe uma brincadeira que permitiu falar sobre a pessoa ausente e sobre esta falta, interrompendo a disputa. Pode-se pensar que a brincadeira vem funcionar como um exercício de linguagem, no sentido de que o objeto faltante é nomeado e substituído por outro objeto, como no faz-de-conta, em um trabalho de simbolização. Este é um momento em que a estrutura do Contação de Histórias é posta à prova pela criatividade da criança e a dos contadores. Podemos também dizer que a intervenção dos contadores novamente vem responsabilizar a criança pelo que faz e pelo que diz.

Para finalizar, é importante dizer que a direção do trabalho esteve sempre em questão e uma grande diversidade de pontos foram discutidos pelos contadores em

supervisão. Desde temáticas que poderiam ou deveriam ser abordadas pelas histórias, até elementos da história da criança e sua relação com a aprendizagem a partir do Programa de Atendimento Psicopedagógico, ao qual o Contação de Histórias estava vinculado na época.

No que se refere a escolha dos livros, esses sempre estiveram de acordo com os temas que foram de interesse das crianças. Temas que surgiam explicitamente em suas falas ou de forma implícita, mas observados pelos contadores. A escolha inicial de lendas e folclores de nossa cultura foi analisada aos longos das primeiras supervisões tendo em vista a necessidade de se buscar outras histórias conforme o que emergia no grupo. De fato, rapidamente o corpo surgiu como questão na primeira formação do grupo, envolvendo sexualidade enquanto diferença sexual, origem de bebês, medos, família, entre outros.

A análise desses pedidos, das falas que surgiam e das relações que as crianças estabeleciam fez parte de nossas discussões no sentido de pensar estes sujeitos e seus discursos. Foi nossa forma de proporcionar um espaço de fala, dar suporte e acolhimento a esta fala que algo de suas verdades poderiam, mesmo que sempre de forma parcial, se revelar, verdade que escapa ao próprio sujeito, mas necessária para que ele possa advir.

A cada final de sessão, relatando-se o observado e escutado dos participantes, buscou-se associar os conteúdos trazidos a novas histórias, dando assim fluidez ao processo do trabalho nos encontros semanais e permitindo, assim, que as histórias se tornassem suporte para a elaboração dos conflitos vividos e expressos pelas crianças a partir das histórias contadas. O assunto dos medos e fantasias em relação à morte que surgiram no primeiro encontro do segundo semestre, quando houve alteração significativa na composição do grupo, é um exemplo. Um dos meninos trouxe o medo do que pode acontecer se viajar de avião, outro sobre o medo de morrer afogado. A partir daí, falou-se em supervisão a respeito deste início, das reações dos participantes ao se conhecerem e suas posições diante do grupo. Rapidamente ficou definido que, no encontro seguinte, os contadores buscariam uma história tendo como conteúdo o medo.

Outro ponto relativo à direção do trabalho foi o que fazer com as demandas que surgiam das crianças e a possibilidade destas não necessariamente serem atendidas pelos contadores. Através disso, as crianças poderiam se beneficiar desta situação de poder esperar e compreender que as coisas possuem uma organização para além de suas vontades e que, na maior parte do tempo, estamos submetidos a regras que não se alteram constantemente, mas que isso não nos impede de opinar e expressar nossas vontades. Esta

operação do terceiro e de uma lei acima do sujeito é o que opera na estruturação do sujeito. Como exemplo deste tempo de espera ou de submissão às regras podemos citar eventual escolha de livro solicitada por algum participante ou o pedido para ler a história, situação que se repetia com uma menina, mas que sua leitura não era clara colocando problemas para a compreensão das outras crianças.

Talvez possamos afirmar que esta prática que se pretende analítica não conduz seu trabalho a partir do que no grande Outro da criança é considerado falha, sintoma, mas a partir do entendimento do processo constitutivo do sujeito que se inicia a partir de uma posição de objeto do desejo do Outro. Se ela chega até o Contação de Histórias sempre pelas mãos de um outro, aprisionada num lugar marcado por este Outro - primeiro pais, depois médicos e pedagogos, entre outros – não foi por esta estrada que procuramos caminhar. Nosso propósito foi muito mais a subversão da lógica que aprisiona a criança em uma dimensão de objeto, de doente, de não-leitor, de fracassado escolar, levando em consideração a palavra da criança e estando atento à posição dos contadores de história à relação transferencial.

Pouco se pode trabalhar com os pais, mais no sentido de contratar a atividade, no início e no fim do semestre. Praticamente não se trabalhou com os significantes presentes no discurso parental e nas narrativas de suas vidas, a não ser quando trazidas pela própria criança a partir das histórias. Mas, desta forma, consideramos que o dispositivo Contação de história significou um outro espaço para a criança, diferente da família, da escola, aberto para a fantasia e a criação; um lugar onde se usa a palavra e se banha de palavras.

BIBLIOGRAFIA

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. Jogo de posições da mãe e da criança. Ensaio sobre o Transativismo. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

BERGÈS, Jean. **La lettre et les non-lecteurs**. In: PRÉNERON, Christiane (Org.); MELJAC, Claire (Org.); NETCHINE, Serge (Org.). **Des enfants hors du lire**. Paris : Bayard Éditions, 1994. p. 345-351.

BERGÈS, Jean (Org.); BOUNES-Bergès, Marika (Org.); CALMETTES-Jean, Sandrine (Org.). O que aprendemos com as crianças que não aprendem. Porto Alegre: CMC, 2008.

BERLINCK, Manoel. **O método clínico: fundamento da psicopatologia**. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, São Paulo , v. 12, n. 3, p. 441-444, Sept. 2009.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000300001 Acesso em: 31 Jul. 2018.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 2002.

DOLTO, Françoise. Seminário de psicanálise de crianças. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

FREUD, Sigmund. **Sonhos com material de contos de fadas** (1913). In: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911 – 1913) – Obras completas, vol. 10.

Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo. Cia.das Letras. 2010, p. 221-228.

FREUD, Sigmund. (1976b). Sobre as teorias sexuais das crianças (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. frIX). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1908).

GUTFREIND, Celso. O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MACHADO, Fernanda et al. O ateliê cozinha como dispositivo terapêutico. In: KUPFER, M. Cristina (Org.) ; NOYA PINTO, Fernanda (Org.). Lugar de vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica. São Paulo, Escuta\Fapesp, 2010. p.193-206.

MANNONI, Maud. Um lugar para viver. Lisboa: Moraes Editora, 1976.

MISÈS, Roger. **Problemas de Aprendizagem escolar e psicopatologia**. BERGÈS, Jean (Org.); BOUNES-Bergès, Marika (Org.); CALMETTES-Jean, Sandrine (Org.). **O que aprendemos com as crianças que não aprendem**. Porto Alegre: CMC, 2008. p. 31-38.

SCHNEIDER, Raquel; TOROSSIAN, Sandra. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a09.pdf>
Acesso em: 31 jul.2018.