

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E
CULTURA

EDUARDA XAVIER DE LIMA E SILVA

**QUEM CONTA UM CONTO, ACRESCENTA UM PONTO:
contação de histórias e complementaridade no processo de subjetivação de crianças**

Porto Alegre

2021

EDUARDA XAVIER DE LIMA E SILVA

QUEM CONTA UM CONTO, ACRESCENTA UM PONTO:
contação de histórias e complementaridade no processo de subjetivação de crianças

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação Psicanálise: Clínica e Cultura, pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andrea Gabriela Ferrari

Linha de Pesquisa: Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos

Porto Alegre

2021

Eduarda Xavier de Lima e Silva

QUEM CONTA UM CONTO, ACRESCENTA UM PONTO:

contação de histórias e complementaridade no processo de subjetivação de crianças

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação Psicanálise: Clínica e Cultura, pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Andrea Gabriela Ferrari - Orientadora
Instituição Universidade Federal do Rio Grande do sul
Assinatura _____

Prof. Dr^a. Sandra Djambolakdjian Torossian
Instituição Universidade Federal do Rio Grande do sul
Assinatura _____

Prof. Dr^a. Betina Hillesheim
Instituição Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Assinatura _____

Prof. Dr^a. Elaine Milmann
Instituição Pós Doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Assinatura _____

Agradecimentos

Agradeço a todos que estiveram comigo nesse percurso, sustentando a tarefa do pesquisar e que me incentivaram nesse caminho árduo entre as letras, as histórias e o enlace com a psicanálise. Muito obrigada! Com certeza, esses parágrafos não comportam e não conseguem dar conta de todos e todas que tiveram marca nessa escrita.

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós Graduação em Psicanálise e Cultura da UFRGS, que representou a possibilidade de pesquisa e do ensino público de qualidade com exercício ao pensamento crítico; que para mim, seguiu como uma continuação de minhas interrogações que passaram a me acompanhar desde a graduação em psicologia da UFRGS. Da mesma forma, agradeço a banca examinadora: a professora Dra. Sandra Djambolakdjian Torossian que, desde minha qualificação, possibilitou uma amplitude em minha pesquisa desde sua leitura atenta, a Dra. Elaine Milmann e a Dra. Betina Hillesheim que aceitaram o convite, muito solícitamente, de estarem junto para pensar e contribuir com os desdobramentos da pesquisa nessa defesa. Agradeço também a professora Dra. Ana Lúcia Mandelli de Marsillac por ter acompanhado muito sensivelmente a banca de qualificação, trazendo frescor ao pensamento e ao seguimento da pesquisa que agora se finaliza.

Agradeço à minha orientadora Andrea Ferrari pelo apoio, pela escuta atenta e pelo incentivo nessa empreitada, indicando caminhos e acolhendo, com afeto, as direções que me pareciam importantes de serem seguidas. Também agradeço ao NEPIs (Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias) pela acolhida no grupo e por me emprestarem um olhar crítico e atento aos tempos da infância e a questões que puderam ampliar meu olhar como psicóloga clínica. Aqui também agradeço à professora Milena Silva, também coordenadora do NEPIs, e meus colegas de mestrado que me acompanharam nesse período. Um agradecimento especial à minha colega Larissa Ramos, com quem pude dividir as angústias desse percurso e as alegrias do pensar conjuntamente, que passou a ser uma importante amiga e parceira de trabalho; e para a Luísa Comerlato, que ainda com entrada posterior no mestrado, acompanhou-me desde o início da graduação, com quem posso aprender, trocar e compartilhar da vida e da clínica. Também quero lembrar os meus amigos e colegas Ricardo Giacomoni e Ismael Salaberry que me acompanharam, escutaram-me e se mostraram presentes nesse período tão importante e desafiante, compartilhando comigo suas pesquisas.

Agradeço ao Com Fio no Conto: a Paula Gus, a Sofia Tessler e a Lúvia Dávalos. Companheiras de histórias, da vida e de momentos preciosos que fizeram com que essa pesquisa tivesse lugar, suscitando questões não apenas na prática junto das crianças como

também me fazendo refletir sobre a escuta em psicanálise. Obrigada por esses anos de construção, de amor em forma de narrativa e cuidado. Agradeço também ao NUPPEC - Núcleo de Pesquisa em Educação, Psicanálise e Cultura, especialmente, a professora Simone Moschen, por acompanhar o Com Fio tão de perto, possibilitando discussões importantes que têm movimentado nosso trabalho.

Agradeço aos amigos, fora da academia, que escutaram minhas questões, acompanharam-me e me incentivaram a seguir, em especial, a Gabriela Ferreira, e aos meus colegas de companhia clínica: Júlia Castilhos, Renata Gruner, Wagner Rohde e Bruna Crixel. Vocês fizeram esse caminho ser mais leve!

Agradeço aos meus familiares pela compreensão e por me lembrarem que eu era capaz, em especial, aos meus pais: Liane e Adriano, por me mostrarem o mundo e apoiarem minhas escolhas; aos meus irmãos Daniela e Felipe, os primeiros a me ensinarem em ato sobre o compartilhar e a serem sinônimo de parceria e afeto; aos meus avós Maria, Derocy e Haydée pelo amor, presença e apoio constante desde meus primeiros tempos; a minha tia Letícia por sempre estar tão perto, dando-me motivos para sorrir, junto das minhas primas Beatriz e Laís; ao Anderson, por me apoiar nos primeiros momentos de clínica e acompanhar meu início de aproximação com o mestrado.

Minha menção especial, com uma saudade que não cessa, a minha tia Maria do Carmo Xavier e meu tio Renato Pereira que, desde sua ausência – antecipada- me fizeram refletir sobre a beleza da vida e a importância de estarmos com quem amamos. Vocês têm feito muita falta! E meu agradecimento a familiares queridos que se fizeram mais presentes e importantes nesse caminho: Tati, Gabi, Maurício, Xandi.

Gostaria de agradecer, imensamente, à FADEM pela oportunidade de seguir junto, aprendendo e trabalhando conjuntamente - desde meu período de estágio, vocês fizeram e fazem marca em meu percurso formativo, suscitando questões em meu fazer diário. Meu carinho especial para as profissionais que ali conheci e que agora tenho o prazer de estar trabalhando junto, dividindo a caminhada na Clínica Palavreando: Amanda Costa, Laura Corso, Márcia Rodrigues, Camila Franskowiak, Nina Kloss e Carolina Ritter.

Agradeço também às crianças que seguem disparando questões a cada encontro, especialmente as dos grupos da FADEM, que me lembram sempre da inventividade da infância e da potência das histórias; e aos meus pacientes por confiarem no trabalho e me suscitarem perguntas que são cotidianamente renovadas, que de, alguma forma, também encontram eco nesse escrito.

Resumo

Eduarda, X. L. S. Quem conta um conto, acrescenta um ponto: contação de histórias e complementaridade do processo de subjetivação de crianças. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Essa dissertação debruçou-se, a partir da experiência do coletivo de contação de histórias Com Fio no Conto na Fundação de Atendimento a Deficiência Múltipla (FADEM), sobre o terreno das narrativas ficcionais em associação ao processo de subjetivação do sujeito. Inicialmente, foi realizada uma revisão teórica sobre as possibilidades sócio-históricas da modalidade de trabalho em oficinas e suas particularidades, além de uma busca posterior na literatura sobre experiências que incluem oficinas de contação de histórias. Inicialmente, foi realizada uma revisão teórica sobre as possibilidades sócio-históricas da modalidade de trabalho em oficinas e suas particularidades, além de uma busca posterior na literatura sobre experiências que incluem oficinas de contação de histórias - com objetivo de situar o campo de estudo. A partir disso, a presente dissertação reuniu elementos organizadores do trabalho do coletivo que foram desdobrados em: ambientação e fabricação de superfícies, processualidade e quebra das posições palco-plateia, recursos cênicos- criação de brinquedo, mediação e inclusões recíprocas, temporalidade e o jogo do aparecimento-desaparecimento e por, fim, posição ética. Esses elementos foram dialogados, especialmente, com as proposições de Ricardo Rodolfo no que tange às funções do brincar, assim como sua leitura de Winnicott. A metodologia dessa pesquisa psicanalítica sustentou-se nos trânsitos entre pesquisador-objeto e entre teoria-experiência, de forma a compreender a composição entre diferentes posições e campos como importantes para o processo do pesquisar. Em uma segunda parte dessa dissertação, o operador teórico suplemento, recortado de Ricardo Rodolfo, foi relacionado com a oficina de contação, em especial, pensando o lugar da ficção, das contadoras em cena, da amizade e do enlace com o educativo. Em uma ampliação da temática de oficinas, por fim, sugere-se o processo de subjetivação de um sujeito, a partir de um movimento de complementaridade, em composição com diversas instâncias subjetivantes que incluem, mas não se reduzem à família.

Palavras-chave: Contação de histórias; Processo de subjetivação; Suplemento; Dispositivos clínicos; Psicanálise.

Abstract

This dissertation worked on the grounds of fictional narratives in association to the process of subjective constitution through the experience of Com Fio no Conto, a group of storytellers, in the Fundação de Atendimento a Deficiência Múltipla (FADEM). Initially, a literature review on socio-historic possibilities of the work with workshops and their particularities was made, as well as a research on literature about experiences involving storytelling workshops - aiming to further understand the field of this study. Being so, in the present dissertation we listed elements that organize the group's work, which unfolded in: ambientation and making surfaces, procedurality and breaking the positions of stage-audience, scenic resources - creation of the toy, mediation and mutual inclusions, temporality and the appearing-disappearing game and, finally, ethical position. These elements were put in dialogue, specially, with Ricardo Rodulfo's propositions on the functions of playing, as well as his reading of Winnicott's work. The methodology of this psychoanalytic research was sustained on the traffic between researcher-object and theory-experience, in order to comprehend compositions between different positions and fields that are important to the researching process. In the second part of this dissertation, Ricardo Rodulfo's view on the concept of supplement was related to the storytelling workshop, specially concerning the place of fiction, the storytellers on scene, the friendship and the associations with education. By expanding the thematic of the workshops, we suggest the process of subjective constitution through a movement of supplementarity, composing with different subjecting spheres that include, but are not limited to the family.

Keywords: Storytelling; Subjective constitution process; Supplement; Clinical devises; Psychoanalysis.

Preâmbulo

Esta dissertação foi escrita em tempos de coronavírus. Tempos de distanciamento, tempos de impossibilidades de estar junto (para além da virtualidade) dividindo afetos. Tempos de rever posições e sentidos. Tempos que denunciam políticas que ditam e escancaram as vidas que importam, as que não importam, as histórias que são dignas ou não de serem contadas. Sendo assim, gostaria de começar situando essa história que vem nos atravessando de múltiplas formas, desde as condições que são colocadas para cada um. Dito isso, para seguir nesse percurso, chamo Chimamanda Ngozi Adichie (2019) para nos emprestar suas palavras.

Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade — textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. . . (pp. 11-12)

Chimamanda (2019) lembra-nos que as histórias são constituintes, são berço de significações que abrem frestas (ou não) para o nosso reconhecimento enquanto sujeitos pertencentes a um lugar no mundo. O início da humanidade se fez (e se faz) a partir da presença, da partilha de narrativas, do compartilhamento de sentidos entre sujeitos. Nascemos em uma história e nossas condições enquanto sujeitos desejantes são situadas no movimento de nos contarmos e sermos contados. Nossas histórias são enlaçadas com as que escutamos, com as que lemos e que de, alguma forma, convocam-nos a construir e reatualizar nossa própria história nessa relação. Elas são situadas e produzidas desde lugares sócio-histórico-políticos e conferem diferentes condições aos sujeitos. Este não é um movimento que se esgota, mas constantemente posto em jogo em nosso viver.

Essa escrita é derivada de um saber localizável que parte de minhas inquietações tomadas enquanto guia para a produção de pesquisa. Trata-se de uma história entre tantas que poderiam ser contadas, marcada por seu período temporal de construção. Dito isso, inicio este percurso de escrita que é atravessado por desejo, livros, histórias e as múltiplas formas de enunciá-las. Contarei a ti que me lê, um pouco do seguimento desse caminhar. A direção que aqui será sustentada é de trabalhar com a literatura no sentido de abrir espaço para muitas histórias. E é nesse escopo que esta dissertação se insere.

Esse trabalho parte da construção de uma experiência em oficinas de contação de histórias. Sendo assim, faço o convite para seguirmos no terreno das narrativas no enlace com o saber psicanalítico. Nos capítulos seguintes, iniciaremos com uma introdução que se

debruçará sobre o panorama histórico-social que possibilitou o trabalho com oficinas no campo da saúde mental, seguido de uma pesquisa acerca do seu enlace com a psicanálise. Ainda na introdução serão trazidas contribuições no campo da contação de histórias, junto das experiências nesse terreno, incluindo o trabalho do Coletivo Com Fio no Conto. Após isso, feitas as considerações metodológicas, iremos debruçar-nos, a partir do trabalho do coletivo, nos elementos organizadores da intervenção em oficina. Na segunda parte da dissertação, com objetivo de propor uma discussão para uma intervenção em oficinas com as infâncias, a partir do trabalho de contação de histórias, a noção de **suplemento**, recortada da obra do psicanalista Ricardo Rodulfo, será tomada como um operador teórico-conceitual para tal empreendimento.

Sumário

1	Introdução	11
1.1	Movimentos históricos sobre a concepção de loucura e as diferentes modalidades de trabalho.....	11
1.2	Produção de loucura e lugar das infâncias.....	15
1.3	Trabalho com oficinas no enlace com a psicanálise.....	20
1.4	Oficinas de contação de histórias e saúde mental	25
1.5	Com Fio no Conto: contação de histórias e construção de um trabalho	30
2	Metodologia.....	35
3	Elementos Organizadores da Oficina de Contação de Histórias Com Fio no Conto	41
3.1	Ambientação e fabricação de superfícies.....	42
3.2	Processualidade e quebra das posições palco-plateia	49
3.3	Recursos cênicos: criação de brinquedo, mediação e inclusões recíprocas	55
3.4	Temporalidade e o jogo do aparecimento-desaparecimento	59
3.5	Posição ética.....	65
4	Lógica Suplementar e a Oficina de Contação de Histórias	71
4.1	Derrida e o suplemento.....	73
4.2	Suplemento como um operador teórico em Ricardo Rodolfo	79
4.2.1	<i>O suplemento e o substituto</i>	<i>79</i>
4.2.2	<i>O suplemento e a complementaridade</i>	<i>86</i>
4.3	Suplemento e a oficina de contação de histórias	93
4.3.1	<i>A ficção como suplemento</i>	<i>93</i>
4.3.2	<i>A contadora como suplemento</i>	<i>102</i>
4.3.3	<i>Suplementaridade no enlace do amigo e do educativo</i>	<i>107</i>
5	Chegando ao Fim, Fios que Ficam	113
	Referências	117

1 Introdução

1.1 Movimentos históricos sobre a concepção de loucura e as diferentes modalidades de trabalho

A presente dissertação parte de uma experiência de trabalho em oficinas de contação de histórias com crianças. Sendo assim, antes de iniciarmos a traçar linhas sobre esse trabalho propriamente dito, delinearemos algumas considerações sobre o panorama que circunscreve o surgimento das oficinas no campo da saúde mental.

Desdobrar sobre o trabalho em oficinas leva-nos a história das diferentes concepções acerca da loucura, de seu lugar no social e do uso do trabalho no trato com a saúde mental. As oficinas terapêuticas passam a ser vistas como uma modalidade significativa de trabalho, especialmente, a partir da reforma psiquiátrica, sustentadas em uma concepção do paciente enquanto um sujeito de direito e na desconstrução da lógica assistencial da loucura (Mendonça, 2005). No entanto, houve um longo percurso até chegar nessa mudança, o que mesmo assim, segundo Guerra (2008), é relevante questionarmos e revisitarmos a história para a não repetição de discursos segregatórios. Isso se faz importante na medida em que a reiteração de normas morais e excludentes podem se repetir no contemporâneo ainda que com novos disfarces. Nessa via, questionar as práticas para a não manutenção de lógicas segregacionistas, que já foram centrais na concepção e no tratamento da loucura, é imprescindível para o exercício ético de respeito e escuta do sujeito.

Retomemos um pouco da história. O discurso moral situava a loucura junto a outros grupos excluídos como contraventores, leprosos e possíveis desregrados (Mendonça, 2005). O século XVII foi marcado pela exclusão dos ditos desviados da lógica vigente social em Hospitais Gerais. Nesse cenário, a utilização do trabalho e da atividade no campo psiquiátrico tiveram o papel de auxiliar na manutenção da ordem social, antes do aparecimento da psiquiatria como campo da medicina. Os grandes asilos eram administrados por leigos e reuniam grupos inadaptados às regras sociais. Conforme Guerra (2008), o Hospital Geral funcionava como uma estrutura semi jurídica, operando enquanto um “dispositivo social” (p. 26). O trabalho, nesse contexto, era utilizado para pôr fim a uma suposta ociosidade e garantir a ocupação dos internos.

Na França, Pinel foi um dos precursores na construção de uma base científica para a psiquiatria, sustentada na observação dos fenômenos percebidos em pacientes internados, o que repercutiu no estatuto da loucura que passou a ser compreendida enquanto patologia. Com a crise e o fechamento dos hospitais gerais, “o saber psiquiátrico apropria-se da

terapêutica da loucura e das instituições de internação” (Guerra, 2008, p.27). O tratamento da loucura passou a se embasar em castigos e correções morais nos manicômios, visto que, era entendida como um desvio ou erro da razão. Assim, o trabalho anunciou-se enquanto recurso terapêutico submetido à autoridade médica, a fim de normatizar o comportamento desviante.

No entanto, “se o século XVII foi marcado pelo grande internamento e o século XIX pelos manicômios, o século XX surge como o século da invenção no campo terapêutico da agora não mais psiquiatria, mas saúde mental” (p.29). Surgiram iniciativas que romperam com a prática excludente da lógica manicomial e, a terapia ocupacional consolidou-se como profissão. Ela conferiu um novo sentido ao uso da atividade na psiquiatria, além de descentralizar sua prescrição pelo médico.

No cenário internacional, temos movimentos como as Comunidades Terapêuticas na Inglaterra, a Psicoterapia Institucional na França e a Psiquiatria Comunitária nos Estados Unidos que teceram críticas ao modelo asilar psiquiátrico com a busca pela retomada dos vínculos comunitários e familiares. No entanto, mesmo com algumas mudanças do modelo tradicional, ainda havia certa centralidade na figura do médico, quanto à prescrição de atividades. Elas associavam-se à adaptação e tinham como objetivo a recuperação de mão de obra, sendo indicadas e agrupadas de acordo com as patologias. Todavia, foi na Itália e na década de 1970 com o movimento antimanicomial da Psiquiatria Democrática Italiana que houve uma reformulação e ruptura do modelo asilar (Guerra, 2008).

No Brasil, na década de 20, após um período de circulação, a loucura passou a ficar a cargo das Santas Casas de Misericórdia com o recolhimento em asilos. No fim do século XIX, em função de motivos econômicos e sociais, a loucura foi incluída em outras adaptações da norma vigente social e, assim, segregada. Os grupos desviantes do dito normal foram removidos e submetidos a uma “reeducação” a partir do trabalho. Guerra (2008) retoma Amarante (1994) que aponta como primeiro movimento da reforma psiquiátrica brasileira o surgimento das colônias e o tratamento pelo trabalho agrícola. Em 1898, foi inaugurado o Hospital do Juqueri pelo Governo Estadual de São Paulo para atender tal demanda. Tinha-se como objetivo estimular a relação entre pacientes e comunidade, a fim de explorar sua mão de obra para a manutenção da colônia. Além do tratamento moral, estava colocada a ideia de reabilitação e do trabalho como manutenção da terapêutica no modelo asilar (Guerra, 2008).

As Colônias Agrícolas surgiram respondendo ao avanço da psiquiatria e acomodaram internos com quem o tratamento moral não obtinha sucesso e que demandavam um local para ficarem. Em um cenário político-econômico-ideológico, havia um imperativo de restituição de normalidade aos pacientes, frente ao nascente capitalismo brasileiro, com a introdução do

trabalho como recurso de reabilitação. Os internos eram “devolvidos” à sociedade, após um período de trabalho agrícola nas colônias, e, contraditoriamente, deparavam-se com um processo de industrialização incipiente. Conforme Guerra (2008), “. . . já em sua primeira versão as oficinas trazem em seu cerne o dilema capital x trabalho, tornando-se inadequadas ao propor um modelo economicamente obsoleto” (p.33), além de mostrarem ineficácia terapêutica.

Entretanto, foi na década de 40 com Nise da Silveira e com o trabalho em oficinas no campo da arteterapia e da terapêutica ocupacional, no Rio de Janeiro, que houve uma mudança nesse cenário. A pioneira questionava o pensamento organicista da época e denunciava o uso da atividade como exploração de mão de obra gratuita (Guerra, 2008). A partir de suas técnicas, Nise da Silveira, sob a ótica da psicanálise junguiana, sustentou a expressão do eu, tendo em vista o inconsciente, e incentivou o trabalho em oficinas de pintura, escultura, atividades recreativas, entre outras (Mendonça, 2005). Ela conferiu respeito à produção subjetiva. Assim, o uso do trabalho em oficina passou a ser de escolha do paciente, sem a contrapartida financeira de manutenção do hospital, com foco no sujeito, que ia desde atividades laborais até atividades estéticas e recreativas. O trabalho sustentou-se em um convite e não pela obrigatoriedade e pelo imperativo à produtividade. Guerra (2008) pontua que Nise da Silveira produziu “inovações, verdadeiros cortes epistemológicos na cultura que sustentava as práticas reabilitadoras vigentes à época, e foram de influência decisiva para concebermos o que hoje chamamos de oficinas” (p.36).

Com isso, no final do século XX, o trabalho em oficinas tornou-se possibilidade de reabilitação e de resgate da cidadania. A atenção em saúde mental reorganizou-se em modelos abertos de cuidado e o modelo psiquiátrico tradicional passou a ser visto como excludente e produtor de marginalização. As oficinas garantiram seu lugar enquanto possibilidade de inserção social e como uma modalidade de trabalho de aposta na singularidade e cidadania dos sujeitos. Além disso, o uso da atividade passou a se associar à possibilidade de invenção, de criatividade e de participação social. Nesse contexto, houve uma mudança da noção da concepção do “terapêutico” que, inicialmente, estava associado à cura da loucura, passando pelo conceito de promoção de saúde, até chegar à noção de ‘ampliação das possibilidades de trocas na vida pública’ associando o caráter político ao clínico com a psiquiatria democrática” (p.31).

Aconteceram muitas transições no campo da saúde mental e no uso da atividade ao longo do tempo, no entanto, Guerra (2008) pontua a década de 1980 como um período de associação entre os projetos clínico e político que repercutiram em um novo enfoque no

campo de tensões. Foi na década de 1980, num contexto de abertura política - após a década de 1960/70 marcada pelo governo militar e de um período de investimento em convênios em hospitais privados e intervenções medicamentosas - que houve uma reformulação da atenção em saúde mental, com questionamentos sobre as bases do poder psiquiátrico e suas práticas. Junto da redemocratização do país, inicia-se um movimento de reforma no campo da saúde mental, tendo como auge o projeto de lei nº 63.657 em 1989, de autoria do deputado federal Paulo Delgado que desinstitucionaliza a loucura e preconiza a construção de uma sociedade sem manicômios. Nesse enquadre, são inseridas novas formas de atenção a pessoas com transtornos mentais, na construção de uma rede substitutiva ao modelo asilar dos manicômios com o surgimento dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), dos Centros de Convivência, das Oficinas terapêuticas, etc. (Guerra, 2004).

Mais especificamente sobre as oficinas, essas são relançadas, a partir da conjunção dos projetos clínico e político, e tomadas enquanto recurso terapêutico. Tal projeto reverbera em questionar como a loucura é concebida e o lugar da psiquiatria nos serviços. O projeto político consistiria na aposta no exercício da vida pública dos sujeitos, sustentadas pelos pilares da “inserção” social e participação na comunidade, além da introdução, na própria cultura, da diferença da loucura. No entanto, Guerra (2008) aponta o trabalho em oficinas no Brasil, a partir de duas perspectivas de trabalho: enquanto prosseguimento de um modelo clássico, na medida em que são utilizadas como recurso pedagógico ou como ocupação do tempo ocioso nas instituições; e de outro lado, a direção de tomar as oficinas como uma proposta que possibilita o sujeito recriar relações com o social, ampliar sua linguagem e exercitar sua cidadania.

Dentro dessa segunda perspectiva, podemos desdobrar as oficinas em saúde mental como possibilidade de permitir ao sujeito laços no cuidado consigo e com o outro em sua dimensão político-social. Dessa forma, a clínica é associada à convivência e à reinvenção do cotidiano na reconstituição do direito do sujeito em criar e escolher (Mendonça, 2005). Além disso, com o descentramento da figura do médico e do saber psi houve uma convocação de outros saberes para o campo da saúde mental, na atuação e coordenação das oficinas, rompendo com a lógica dos tratamentos no modelo manicomial. Assim, circulam, a partir da entrada de saberes como, por exemplo, as artes e leituras diferenciadas da produção da loucura. Isso a inscreve em outro registro simbólico e cultural.

Nas palavras de Guerra (2008), o uso das atividades e do trabalho, nessa nova perspectiva se caracteriza por:

uma crítica externa ao edifício teórico-praxiológico da psiquiatria; uma atividade prioritariamente voltada à (re)abilitação e (re)inserção sociais e à possibilidade de uma nova inscrição da loucura na cultura e na cidadania; entrada de oficineiros não “psi”, o que acarretou uma diferente circulação discursiva e social da loucura; o respeito à singularidade na loucura e à invenção de uma nova clínica, ampliada (p.40).

Dito isso, agora nos debruçaremos sobre o trabalho em saúde mental no campo das infâncias, que ainda que, marcada por esses atravessamentos comuns, traz para a cena suas particularidades.

1.2 Produção de loucura e lugar das infâncias

Cada sociedade e seu tempo produzem suas referências acerca do normal ao patológico, da possibilidade de inclusão ou exclusão dos sujeitos, questões que não passam despercebidas no terreno das infâncias. Desde os nossos inícios, o como conviver sempre foi questão. Assim como retomado no capítulo anterior, a sociedade, antes mesmo da produção e legitimidade do saber médico e psiquiátrico, já produzia lugares para os incluídos ou os desviantes da norma. Dentro desse contexto, os conceitos de normalidade, loucura e patologia são compreendidos como construções histórico-sociais, marcando suas diferenças não apenas entre sociedades e classes sociais, mas em sua dimensão histórica, o que também atravessa o terreno da infância.

O conceito de infância¹ passou por diferentes concepções e momentos: na Idade Média, as crianças eram vistas como mini adultos, sem diferenças no que tange ao seu lugar no social, e no final do século XVII, há uma perspectiva de tomar as infâncias na via de um vir a ser, de um período de construções até a adultez. Foi apenas no século XX que entra em jogo a concepção de infância associada à vulnerabilidade e à necessidade de proteção. Consequentemente, surge o imperativo de ser cuidada e controlada pelo mundo adulto (Blikstein, 2012).

A inclusão da criança no saber psiquiátrico deu-se no final do século XIX. Segundo Blikstein (2012), a partir de uma retomada de autores, inicialmente, a psiquiatria infantil tinha como objeto a deficiência mental e não reconhecia outras formas de sofrimento psíquico. A autora aponta que "a entrada da criança no discurso psiquiátrico foi tardia, uma vez que, a princípio, procurava-se exclusivamente descobrir na infância sinais de predisposição à

¹ O conceito de infância é construído desde seus recortes e contextos, sendo reconhecido por sua pluralidade. No entanto, na presente revisão, partiu-se de uma bibliografia situada desde a referência europeia. Assim, não se pretendeu universalizar a noção de infância, mas situá-la a partir de algumas teorizações.

loucura. Assim, a psiquiatrização da criança não surgiu com a criança louca, mas sim com a criança idiota²” (p. 20).

Em um primeiro momento, o interesse da psiquiatria infantil recaía menos em quadros nosológicos próprios das crianças, mas na busca pela compreensão da psicopatologia do adulto que seria desenvolvida desde a infância. O marco inaugural em direção a uma nosografia psiquiátrica infantil foi no final do século XVIII, na França, a partir do acompanhamento de um menino não falante que demonstrava ausência de reação a estimulações auditivas, nomeado pela literatura como Vitor (Abrão, 2020). Após ser capturado³ e avaliado por Pinel, recebeu o diagnóstico de idiotia. No entanto, após receber o diagnóstico, Vitor ficou sob responsabilidade profissional de Jean Marc-Gaspard Itard, médico francês que acompanhava casos de crianças deficientes, estimulando a reeducação e o tratamento moral como formas de tratamento (Santiago, 2007). Esse caso foi referência para o campo da psicopatologia infantil por sua extensa descrição, através dos relatórios realizados por Itard (Abrão, 2020), começando a abrir espaço para a discussão da psicose infantil.

Blikstein (2012) ressalta a entrada tardia da criança no discurso psiquiátrico enquanto um sujeito com singularidades e sua comparação ao adulto. Ainda, a autora ressalta o surgimento da psiquiatria infantil associada à deficiência e ao déficit. A figura da infância anormal, ligando idiotia e loucura, funciona como modo de gestão, generalizando as condutas de crianças.

No que se refere à rede de assistência a crianças e adolescentes, Couto, Duarte e Delgado (2008) apontam sua insuficiência, visto que as políticas de saúde mental, historicamente, foram mais direcionadas à população adulta (Abrão, 2020), não apenas no terreno brasileiro, como também em diversos países do mundo. Os autores ressaltam que as demandas do campo da infância e adolescência não podem ser pensadas a partir de uma simples extensão das estratégias de cuidado, o que também coincide com Guerra (2003;

²Segundo Pinel, a categoria de “idiotismo” referia-se ao não desenvolvimento das faculdades intelectuais, com esporádicas manifestações de atividade psíquica. O termo “idiotia” é cunhado por Étienne Esquirol, entendendo-a como uma patologia adquirida, em decorrência de uma demência, ou como patologia congênita que seria irreversível e incurável (Santiago, 2007). Com isso, temos no século XIX e no início do século XX, a centralidade do estudo da psiquiatria infantil na categoria da idiotia, quase que de forma exclusiva, entendendo-a como a única manifestação psicopatológica a ser diferenciada na infância. Ainda que no final do século XIX, o modelo médico-pedagógico encontrou seu apogeu junto das considerações sobre as deficiências, posteriormente começou a surgir na literatura uma preocupação com a psicose na infância, estendendo os interesses da psiquiatria infantil (ainda que subordinada a uma psicopatologia do adulto). Assim, a psiquiatria infantil começa a incluir quadros para além do diagnóstico de deficiência em direção à delimitação da psicose na infância (Abrão, 2020).

³O pseudônimo Vitor foi dado a um menino encontrado em uma floresta no Sul da França, na região de Aveyron. Vitor era um menino mudo, que parecia ser surdo, em decorrência da ausência de reação a estimulações auditivas. Em 1800, por ordem de um ministro na França, o mesmo foi encaminhado para o Instituto Nacional dos Surdos-Mudo, onde foi avaliado por Pinel que fala de suas impossibilidades educativas (Abrão, 2020).

2005). No Brasil, o reconhecimento, em termos de política pública, sobre a saúde mental de crianças e adolescentes é recente, bem como a integração pelo Sistema Único de Saúde (SUS) com a criação de serviços especializados. Retomando a história, as ações em saúde mental da infância e adolescência foram delegadas aos setores da educação e da assistência social, que operavam isolados uns dos outros.

As práticas corretivas e disciplinares eram predominantes nos aparatos da assistência social, educação, justiça e direito (Couto & Delgado, 2015). Até o final do século XX, havia uma série de intervenções de cunho assistencial, com autorização do poder público, para crianças e adolescentes com problemas mentais, a fim de responder aos problemas sociais, principalmente à pobreza e ao abandono, e não com foco na atenção em saúde mental (Couto & Delgado, 2015; Guerra, 2003). Ribeiro (2006) ressalta que, durante todo o período da República Velha, as preocupações com as crianças e os cuidados assistenciais a ela dirigidos provinham de iniciativas particulares, caracterizadas por serem filantrópicas e assistencialistas, sem intervenção do poder público.

A noção de incapacitação pela pobreza engendrou a montagem de políticas de assistência reparadoras e o desenvolvimento de práticas disciplinares e corretivas que supunham poder recuperar as mazelas da infância e adolescência pobres, compensar os danos e redirecionar os rumos para o desenvolvimento de cidadãos civilizados e produtivos (Couto & Delgado, 2015, p.23).

Dentro desse panorama, o sofrimento psíquico era encoberto pelo imperativo político e o foco estava na formação de cidadãos potencialmente produtivos. Além disso, a medicina deu aporte específico ao movimento de higiene mental, focada na prevenção e nos métodos educativos, voltando-se mais às famílias, comunidades e escolas. A medicina higienista, dirigida à infância, consolidou propostas interventivas calcadas no isolamento em instituições fechadas, especiais ou de reeducação para as crianças que não respondiam aos métodos de prevenção (Couto & Delgado, 2015).

Conforme Guerra (2005), um dos cerne do atendimento a crianças e adolescentes, baseou-se na assistência à pobreza, na criação de programas de aprendizagem e na adaptação escolar, com a construção de escolas ou classes especiais, internatos médico-pedagógicos e ações psicopedagógicas. Na década de 1930, era comum diferenciar crianças com transtornos mentais das educáveis que se beneficiariam de intervenções médico-pedagógicas. As crianças deficientes eram encaminhadas para internações asilares com dispersas direções terapêuticas. Esse modo de organização da psiquiatria infantil no Brasil sofreu forte interferência das iniciativas empreendidas pelo modelo médico-pedagógico, incluindo as de Jean Itard, consolidadas por Alfred Binet e Théodore Simon (Abrão, 2020).

Couto e Delgado (2015) apontam para outro aspecto relativo à via judicial, nesse sentido, a infância foi atravessada pela doutrina da “situação irregular” – base do ordenamento jurídico criador do Código de Menores, em 1927, conhecido como Código Melo Mattos – que forneceu respaldo legal para a construção da categoria social do “menor” e a montagens institucionais para sua “recuperação”. Os “menores” eram retirados da tutela familiar, colocados sob a tutela do Estado e inseridos em instituições de recolhimento e internação.

O discurso jurídico e médico fundamentaram as políticas de assistência nos primeiros tempos da República, influenciando o poder público nas ações dirigidas a crianças e adolescentes. A institucionalização de crianças e adolescentes, situados na figura dos “menores” e dos “loucos”, ficou a cargo da assistência social e de iniciativas filantrópicas, como em educandários e reformatórios.

Um ponto a destacar é o fato de que, ao mesmo tempo em que o problema do atraso ou da deficiência (no sentido mais social que nosográfico, como já referido) [pontuação dos autores], era avaliado como produto do contexto pobre e precário, a solução era baseada na natureza individual do problema, priorizando a internação da criança como resposta (Couto & Delgado, 2015, p.26).

Couto e Delgado (2015) apontam que, historicamente, o estado brasileiro teve duas posturas distintas com crianças e adolescentes: uma mais tutelar, disciplinar e focada na institucionalização que vigorou pelas primeiras décadas de República e, outra, baseada no princípio da proteção da criança e do adolescente como sujeito de direitos, com uma proposta do cuidado em liberdade. A mudança ocorreu após a redemocratização, a Constituição de 1988 e as conquistas sociais dos anos 80 e 90 do século passado.

Os autores também apontam que o marco da construção social política sobre a concepção de infância e adolescência está associado à Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, realizada pela Organização das Nações Unidas em 1989. A partir disso, o Brasil sintetizou um novo paradigma para interpretar a situação da infância e da adolescência, entendendo a criança como sujeito de direitos. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, os direitos de cidadania para crianças e adolescentes foram estabelecidos, enfocando sua proteção integral. Couto e Delgado (2015) apontam a importância da associação da Lei da Saúde mental e realização da III CNSM (Conferência Nacional de Saúde mental) em 2001 e a força dos movimentos sociais, com os princípios do ECA e da Reforma Psiquiátrica, que ratificam a importância do estado como ente de proteção e bem-estar social, indicando, pela primeira vez na história da saúde mental, uma mudança sobre a análise dos problemas da criança.

No entanto, Guerra (2005) adverte que a assistência em saúde na população infanto-juvenil não é alcançada com a reforma psiquiátrica brasileira, mesmo que ela tenha sido de fundamental importância para a discussão e mudança do modelo asilar e do tratamento de adultos com transtornos mentais graves. A autora aponta que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi um avanço na legislação de proteção aos direitos sociais e civis, no entanto, não dedicou devida atenção aos modelos de assistência em saúde mental à infância e adolescência com transtornos graves. A partir da Portaria MS 336/02, há uma orientação específica para a saúde mental infanto-juvenil, dando conta de uma lacuna que teve seu lugar historicamente relegado a segundo plano.

A concepção da infância e da adolescência, com o marco dos direitos humanos, permitiu que crianças e adolescentes fossem reconhecidos como relevantes para as políticas públicas. Passam assim, a serem vistos enquanto sujeitos plenos que podem se desenvolver, aprender e têm direito ao cuidado do sofrimento psíquico e da importância da sustentação de seus laços sociais. A partir disso, há uma organização dos serviços que visa substituir e superar os manicômios, não somente enquanto instituições físicas, mas através de uma reflexão nas ideologias que sustentam práticas, apostando em formas mais humanitárias de acolhimento. A noção de rede toma consistência e passa a articular a promoção da saúde e da inserção social, em que, por exemplo, inclui-se o trabalho nos CAPSij (Centros de Atenção Psicossocial Infantis e Juvenis). Além disso, os Centros de Convivência voltam-se ao trabalho de reabilitação ou reinserção psicossocial, oferecendo atividades lúdicas, recreativas, culturais e de lazer, por meio de oficinas (Guerra, 2008). Entretanto, mesmo que os CAPSij e a proposta de articulação em rede surjam como uma forma de romper com a desassistência e a institucionalização firmadas pelo sistema psiquiátrico asilar, ainda é percebido um significativo hiato no que tange às modalidades de intervenção em saúde mental com esse público (Couto, Duarte e Delgado, 2008).

A clínica com a infância e adolescência não opera como uma extensão da clínica com adultos. Pelo contrário, ela exige especificidades em seu trabalho. Guerra (2003) aponta que, muito recentemente, a clínica psiquiátrica infantil ocupou-se de crianças com transtornos do desenvolvimento, deslocando-se de uma preocupação fenomenológica para a compreensão de um sujeito numa estrutura (ainda que seja possível perceber o prosseguimento dessa lógica em nossos tempos). Essa clínica, por vezes, foi tomada no sentido de corrigir um “sujeito ‘defeituoso’ por meio de um saber ortopédico que se quer acreditar onipotente” (p.173). A autora aponta que o trabalho com a infância tem suas particularidades e demarca a importância de incluir a família no tratamento, o uso de uma linguagem diferenciada -

atravessada pelo lúdico-, o conviver com diversos saberes na atenção à saúde mental e na busca por encontrar (junto do sujeito atendido) caminhos que respondam ao que lhe acomete, escapando do apelo de situá-lo desde uma falha ou desde o lugar da impotência.

Uma das modalidades de trabalho relevantes na atenção em saúde mental da infância (ainda que não seja restrita a esse público) é o trabalho em oficinas - espaço de intervenção e pesquisa. O trabalho em oficinas tem sido realizado muito em consonância com o saber psicanalítico, em que grande parte das produções se sustenta como uma alternativa importante para a clínica da psicose e para a clínica da infância.

1.3 Trabalho com oficinas no enlace com a psicanálise

A modalidade de trabalho em oficinas ganha força enquanto um importante recurso a ser investido, após a Reforma Psiquiátrica Brasileira, demarcando a concepção de uma nova forma de entender a saúde mental. Por muito tempo, não foi compreendida em seu papel clínico, o que repercutiu na construção de um lugar secundário no tratamento de usuários - questão que, por sua vez, não está encerrada. Kastrup (2012) faz uma crítica à postura de psicanalistas que, mesmo em defesa da Reforma psiquiátrica, demonstraram resistências na ampliação do conceito de clínica para além do *setting* tradicional psicanalítico. No entanto, a produção que associa oficinas em saúde mental e psicanálise tem cada vez mais surgido à tona (Guerra, 2003; Elia, 2007).

Entendemos que, para além dos consultórios privados, muitos psicanalistas passaram a se dedicar ao trabalho junto das políticas públicas, o que vem exigindo novas formas de intervenção que vão para além de uma análise clássica. Guerra (2003) aponta que, com a reforma psiquiátrica e a crítica ao modelo asilar, novos dispositivos são criados, a partir de um olhar clínico, e a psicanálise é um dos saberes que passa a produzir nesse campo. A autora aponta a relevância do saber psicanalítico, nesse contexto, na medida em que, nele está em jogo um saber que é descontínuo, inconsciente e capaz de orientar princípios éticos. Assim, pode-se dizer que a interface entre política e psicanálise pode contribuir para a construção de um comum, sem perder de vista as singularidades dos sujeitos. Guerra (2003) aponta que não se trata de uma comparação de dificuldades, em termos do fazer na clínica em instituições públicas e na clínica convencional, mas que o saber psicanalítico, nesse setor, retorna ao próprio campo da psicanálise, permitindo rever a clínica, desde que não criemos uma expectativa de “resinserção” ou reabilitação social tomada enquanto um ideal socializante associado a um lugar de ortopedia.

Elia (2007) propõe falar em dispositivos psicanalíticos ampliados (DPA), a partir da prática em serviços territoriais infanto-juvenis de saúde mental, que se ancoram na psicanálise. Segundo o autor, esses dispositivos vêm demonstrando e produzindo efeitos importantes, para além das mudanças subjetivas singulares dos pacientes, traduzindo-se também em termos territoriais. Nesse quadro, há uma proposição de pensar a clínica psicanalítica no campo da saúde mental, para além do *setting* tradicional de uma análise, ainda que disponha de elementos mínimos para a sustentação de uma intervenção. Essa clínica ampliada, enquanto dispositivo, pode envolver vários espaços, diferente do trabalho mais circunscrito em uma sala de consultório, contando com uma flexibilidade maior de tempo e, inclusive, podendo incluir mais de duas pessoas, sendo uma o analista. Elia (2007) propõe falar de um dispositivo “entre muitos” e do resguardo a eixos estruturais de um trabalho analítico, como por exemplo, a posição do analista que se situa em relação a um sujeito que, por sua vez, é convocado a trabalhar.

Com isso, entendemos que a modalidade de trabalho em oficinas convoca o analista em cena, de uma forma diferente de uma análise clássica, como, por exemplo, na aproximação com o território e na sua inclusão nos serviços em conjunto a diversos saberes, o que não inviabiliza uma intervenção psicanalítica. A oficina, como uma modalidade de trabalho, traz um fazer compartilhado para o primeiro plano, em que o conhecimento técnico é desfeito em sua posição hierárquica para abrir a possibilidade de um espaço de criação e de potencialização dos sujeitos, sustentados pelo desejo (Araldi, Piccoli, Diehl & Tschiedel, 2012).

Ainda que não se fundamente em regras, é importante ter em vista elementos que organizem a prática em oficinas, a fim de assegurar seu estatuto como modalidade potente de intervenção, assim como de sustentar um trabalho ético e com certa direção (Elia, 2007; Santos, 2017). Elia (2007) desdobra a importância do cuidado com a modificação espaço-temporal para a instalação do Dispositivo Psicanalítico Ampliado nas instituições, na medida em que existem outros sujeitos em cena, ainda que sejam preservadas condições para uma intervenção em psicanálise. Com essas condições asseguradas, pode-se tomar a fala do sujeito e seus atos, desde o campo transferencial, e, logo, esses são possíveis de serem escutados pelo analista. Dentre as condições para esse trabalho, podemos desdobrar o reconhecimento da concepção de sujeito inconsciente, da transferência e da escuta em psicanálise.

Tendo em vista a consideração de elementos importantes para a sustentação de um trabalho em oficinas, ressaltamos que

As definições dos elementos constituintes de uma oficina e seus modos de operatividade servem como pistas para considerá-la como um dispositivo, pois cada nova proposta de oficina articula esses elementos de maneira a criar uma configuração única, a partir da qual processo e produtos podem ser pensados. Dito de maneira simplificada, um dispositivo é algo que organiza e dispõe variados elementos de maneira a comporem um funcionamento (Araldi et al., 2012, p.43).

A partir de uma busca, encontramos alguns elementos mencionados pela literatura como pistas para intervenções em oficina. Temos, entre essas referências, por exemplo, o desejo de oficinas, a importância dos objetivos, o lugar do produto realizado, a possibilidade de invenção, o caráter de processualidade do trabalho e a relação entre os oficinas e oficinairos.

Sobre o desejo de oficinas, Araldi et al. (2012) apontam a importância da proposição e sustentação de um trabalho em oficinas que passe tanto pelo desejo dos que propõem quanto pelo desejo dos oficinas. Há o atravessamento de uma “implicação desejante” que passa pelo desejo de compartilhar uma experiência com o fazer. O oficinairo precisa experimentar aquilo que busca para que assim abra espaço para o oficinairo fazer. Caso contrário, o oficinairo pode ter dificuldades em reconhecer o que se produz nesse espaço. Nessa via, Rickes e Gleich (2009) associam o trabalho de oficinairos com a imagem de “pescadores de desejo”. Guiados pela ética da psicanálise, o oficinairo, fisgado pelo que oferece ao oficinairo, lança diferentes iscas que precisam ser constantemente renovadas, incluindo sugestões e proposições, que podem ser representadas através de diferentes recursos, como, por exemplo, através de músicas e imagens. No entanto, ao lançar essas iscas, não existem garantias de que funcionarão para todos, nem que haverá uma sustentação de desejo de quem, em algum momento, sentiu-se fisgado por alguma proposta. Os integrantes que participam de um espaço de oficinas estão sempre reinvestindo algo de seu desejo para seguirem participando e criando.

Com isso, chegamos a um segundo elemento importante para oficinas: a constante invenção. Ela permite a ampliação dos movimentos no trabalho e que as ações propostas possam ser reverberadas conjuntamente (Rickes & Gleich, 2009). A invenção é um movimento importante de ser considerado no trabalho em oficinas, na invenção do mundo e de si mesmo, no cultivo da alteridade e do coletivo (Araldi et al., 2012). Em oficina, há um movimento “entre o planejar e o oficinas”, já que é a partir de cada encontro que serão pensados os seguintes. O planejamento ajuda na construção do trabalho, mas há algo que se inaugura na própria experiência. Rainone, Lerner e Moschen (2012), ao falarem sobre uma experiência em uma oficina de imagens, apontam que o trabalho inicia na produção de um

roteiro e na inscrição de ideias no papel como referências que estão abertas para modificações. Nesse movimento, as imagens são captadas e as histórias são criadas, mas não de forma engessada. É um processo dinâmico em que um elemento vai modificando o outro e assim sucessivamente.

Entretanto, não há como prever se alguma atividade poderá repercutir em efeitos para algum oficinante, antes da realização de uma oficina. Sua operacionalidade reside, justamente, no acaso, não existindo uma oficina *a priori* (Silva & Alencar, 2009). “O que é importante é o acidente, a descoberta acidental, a oportunidade que se abre e a que o sujeito responde, dando, a um material qualquer, um lugar único. Estamos no campo da reinvenção, como os pacientes. E, isso, parece incluir, também, o oficineiro” (p. 528).

Nesse sentido, também se faz importante ter em vista os objetivos de uma oficina. Os objetivos são alicerçados no desejo dos oficinantes e oficineiros. Sobre isso, Araldi et al. (2012) apontam a importância de reconhecer que "toda oficina circula em torno de um compartilhar" (p.47). É a partir da ideia de um espaço comum que se sustenta a possibilidade de trabalho, o que exige a construção de um espaço-tempo. Da mesma forma, Rainone, Corso, Gleich, Lerner e Moschen (2009) apontam que “o ponto de operacionalidade” de uma oficina é justamente o compartilhamento, a troca que é criada, que implica “. . . um aprender a se relacionar, uma criação que passa, do produzir um objeto, ao se perceber e se deixar produzir por ele também.” (p.145). São espaços nos quais os sujeitos se reúnem para compartilhar um fazer comum, “um fazer em companhia.” (Rainone et al., 2012, p.140).

O fazer em companhia evoca o trabalho no coletivo e nos leva a outro ponto importante de um espaço de oficinas: as relações entre oficineiros e oficinantes. Essa relação se dá em ato na oficina e pauta o processo. Araldi et al., (2012) ressaltam a importância de pensar as posições ocupadas por oficineiros diante dos participantes da oficina. As oficinas convocam, em seu fazer, escolhas horizontais, colocando em tensão as relações de poder que inscrevem fronteiras entre oficineiro e oficinante. O laço transferencial no trabalho em oficinas sustenta-se na horizontalidade, na construção de um compartilhar em sinfonia, que respeita os ritmos e não apaga as diferenças. Assim, as relações constituídas operam como um organizador do trabalho, tornando a experiência em si como balizadora. (Rainone et al., 2012; Araldi et al., 2012). Rickes e Gleich (2009) sugerem uma dança de posições que dissolvem a fixidez de papéis em oficina, o que em outras palavras, apontam para a circulação do lugar de saber como ferramenta importante no trabalho. O oficineiro pode ocupar o lugar de alguém que quer saber sobre algo, junto com o oficinante, em certa recusa a posição de mestria, tornando-o “destinatário de um endereçamento.” (Silva & Alencar, 2009).

Muitas das oficinas terapêuticas sustentam-se como uma modalidade de trabalho que produz uma materialidade amparada em artefatos simbólicos culturais. Araldi et al. (2012) apontam que, em oficina, os participantes compartilham um fazer prático que envolve "objetos-conceitos" (p. 48). A produção de objetos pode ser compartilhada simbolicamente e, além disso, sua materialidade pode ocupar um lugar intermediário entre os sujeitos. No trabalho com a clínica da psicose, por exemplo, o objeto criado pode funcionar como ponte que opera criando condições para uma relação (Rainone et al., 2009) entre oficinantes e oficineiros, já que garante uma distância apaziguadora que protege o sujeito de suas fantasias (Rainone et. al., 2012). A produção de algo material, sustentada pelo laço transferencial, pode operar como uma disjunção na relação de continuidade entre sujeito e outro (Guerra, 2004) e como função de mediadora do grupo (Rainone et. al, 2012). Ademais, a produção em oficina e o ato de torná-la pública têm função importante na articulação entre desejos e singularidades, produzindo efeitos para além do espaço propriamente dito (Araldi et al., 2012).

A oficina aciona um *saber como* [grifo dos autores], um tipo de conhecimento em operação, que se constitui a partir da experimentação com diferentes materialidades, sejam elas objetos da oficina, as superfícies que permitem o compartilhamento e a comunicação, sejam elas as próprias redes de conversação que se estabelecem no tempo-espaço da oficina (Araldi et al., 2012, p.54).

No entanto, Silva e Alencar (2009) apontam que esses produtos não comportam um sentido em si e, se há algum sentido, esse se encontra no “fazer” singular do oficinante. O trabalho realizado pode ter uma função variável para cada oficinante, ou seja, depende de certa contingência entre o “saber-fazer” e o material oferecido pela oficina terapêutica. Toda produção do paciente pode estar relacionada com o seu trabalho psíquico e isso é o mais importante, para além de um senso estético, no escopo de um trabalho em oficinas. O sujeito pode localizar, a partir da materialidade, um suporte para elaborações psíquicas (Guerra, 2008; Silva & Alencar, 2009), assim como criar superfícies de inscrições (Silva, 2018). Dessa forma, caberia ao oficineiro acompanhar e acolher os produtos do fazer do oficinante que sabe o que está em jogo quando tece sua produção (Silva & Alencar, 2009).

As noções de tempo e espaço também são importantes elementos a serem considerados no trabalho em oficinas. Isto é, a consideração do espaço em uma marcação de um início, meio e fim. No entanto, as marcações espaço-temporais podem estar abertas durante as oficinas e na forma com que cada participante pode se apropriar delas singularmente (Araldi et al., 2012). O espaço físico, para além da produção de objetos e da relação entre oficinantes e oficineiros, pode operar como um suporte material do significante que tem efeitos de apaziguadores para o sujeito (Guerra, 2008).

Mesmo que possamos reunir alguns elementos que sustentam um trabalho em oficina, cada uma será única e não poderá ser replicada em seu modo de funcionamento. As oficinas podem ser reunidas umas com as outras quando compartilham de uma perspectiva ética orientada pelo objeto que a sustente (Guerra, 2008). Nesse contexto, nos encontramos com o ponto que diz respeito à perspectiva ética:

Não há norma ou exigência a ser seguida numa oficina. Dessa maneira, a dimensão ética surge como única “reguladora” de sua operação. Também a partir daí se pode pensar no risco de exigência estética ou de produtividade numa oficina vir a se tornar um novo imperativo, legislando sobre os arranjos que o participante deveria firmar através da atividade e do produto com a cultura (p.56).

Com isso, acredita-se que pensar sobre o que sustenta uma prática em oficina, o seu porquê e para quê serve, não se referem apenas a uma terapêutica em saúde mental, mas a questões fundamentais para o social. Essas nos levam para o campo da política e como possibilidade de entendermos o desejo, enquanto produtor de subjetividades e de mundos (Rauter, 2000), que inclui a relação com o outro, no seu reconhecimento como alteridade e lançam perguntas sobre o como conviver em sociedade. Por fim, após esse percurso, a seguir nos aproximaremos do campo das oficinas de contação de histórias associadas à saúde mental.

1.4 Oficinas de contação de histórias e saúde mental

Celso Gutfreind (2010) lembra-nos que a vida começa com histórias. Sem elas, o viver não encontra eco e abrigo para existir. Não encontra possibilidades de ter consistência, continuidade e duração. A narrativa permite que a vida seja transmitida no cuidado e permaneça nos escritos e na oralidade. No entanto, ela não se resume às palavras, mas se estende aos gestos, sons e imagens. “A narrativa é mais toque ou holding (sustentação)” (p.30). A narrativa é ponte entre o eu e o outro, ainda que o contar inclua sempre algo de um resto, de um não contável.

A narração é um tema caro à psicanálise que aposta nela como possibilidade de transformação e criação. Freud trouxe para a psicanálise o valor da narrativa, da escuta de histórias e da possibilidade de reinventar a ficcionalidade na vida, a partir dos elementos que compõem o texto singular de cada um. Há muitas formas de contar e de ouvir, mas ao falarmos em narração, encontramos a condição da presença, de alguém que a conte e de alguém que a escute. Gutfreind (2010) aproxima o exercício da narratividade com o exercício da parentalidade, em que os primeiros outros são os pais, e, as primeiras histórias vão muito além das palavras. Sem o outro, não se conta nem se constrói a vida psíquica. Mas com as

letras que nos são ofertadas, há um movimento importante de autoria do sujeito que monta palavras e organiza seu próprio vocabulário. Não é à toa que a psicanálise de crianças aposta em intervenções a partir da contação de histórias (Bettelheim, 1980; Gomes, 2019; Gutfreind, 2020; Schneider, 2008; Silva, 2018; Sousa, 2018; Teixeira, 2007; Torossian, 2009; Torossian & Xavier, 2012) e na criação e sustentação de narrativas.

Bettelheim (1980) foi um dos pioneiros no campo da psicanálise a pensar o papel dos contos para a vida psíquica na infância. O autor trabalha, em seu livro “A psicanálise dos contos de fadas”, a literatura como canalização de significados e sentidos para a vida. Especialmente, como educador e terapeuta, Bettelheim ressaltava a literatura enquanto ferramenta para o desenvolvimento da mente e da formação da identidade da criança, mesmo que fizesse crítica às histórias modernas por um suposto esvaziamento de sentido. Segundo ele, os contos tradicionais ajudam na elaboração de fantasias inconscientes, pois externalizam os processos internos psíquicos das crianças, tornando-os compreensíveis quando representados pelas figuras da história. Assim, a criança poderia utilizá-los conforme a problemática do momento, não sendo confrontada diretamente, mas incentivada a encontrar sua própria solução pela contemplação da história. Por isso, Bettelheim salientava a importância de contar histórias que despertem o interesse e a curiosidade das crianças.

A partir da obra de Bettelheim e da ênfase dos contos como importantes ao universo psíquico, Celso Gutfreind (2020) faz uma pesquisa clínica sobre a utilização dos contos associada à saúde mental infantil em diferentes *settings*. Partindo de uma experiência na França, o psicanalista propõe uma intervenção com infâncias, a partir de um ateliê de contos, salientando sua importância para a construção psíquica, na via da representação de angústias e sentimentos difíceis. Inspirado em referências francesas, o autor cria um dispositivo em abrigos públicos de Paris e escolas infantis. O conto é tomado enquanto um mediador e em sua dimensão de objeto artístico por excelência, promovendo efeitos terapêuticos para crianças, mobilizando sua vida imaginária e possibilitando uma expressão de vivências com criatividade. Ao mesmo tempo em que o conto promoveria a elaboração de conflitos psíquicos, a partir da arte e da metáfora, ele ajudaria a manter certa distância dos afetos. Gutfreind (2020) aponta a importância dos contos nos processos de identificação com as imagens parentais, ajudando no tratamento psíquico de crianças que foram separadas de seus pais, atuando como forma de elaboração. Assim, o psicanalista trabalha os contos como instrumentos para uma psicoterapia de grupo, apontando para a importância da história propriamente dita na intervenção e da ancoragem da criança na relação com os adultos que fariam uma função de sustentação de sua construção psíquica. Dessa forma, defende que os

contos, junto do enquadramento do ateliê, fariam um importante incremento no processo de simbolização das crianças, desde a criação de um clima transicional.

A partir do conceito de objeto e fenômenos transicionais de Winnicott, Gutfreind (2020) aponta a transicionalidade entre o conto e o *setting* que permite à criança desenvolver sua capacidade de criar e de aumentar seu espaço potencial. Além disso, trabalha o conto como um objeto transicional, na medida em que, pode ser um repertório para a criança, sendo um objeto que não faz parte de seu corpo e nem da realidade exterior, como as canções e melodias.

Nessa via, Schneider (2008) desdobra um projeto de oficinas de contos de fadas, evidenciando o potencial terapêutico da arte, com crianças asmáticas em uma Unidade Básica de Saúde. Com um enfoque winnicottiano, a autora realizou oficinas de contos de fadas com crianças, inspirada na produção de Celso Gutfreind, que consistiam em momentos de contação de histórias seguidas de um momento de atividade, nos quais incluía o desenho. Schneider (2008) aponta a diferença dos relatos trazidos pelas crianças na oficina, sobre suas histórias de vidas, percebendo uma mudança do discurso e posicionamento no enredo, assim como na relação com o ambiente. A autora corrobora com Gutfreind (2020), na medida em que ressalta os contos de fadas como espaços potenciais, pois auxiliam nos processos de identificação e simbolização, além de serem uma forma criativa de auxiliar as crianças na resolução de suas questões. Nessa perspectiva, os contos infantis, assim como o brincar na infância, constituem-se como um espaço transicional: não seriam restritos à realidade objetiva, já que podem ser operados pela imaginação da criança; mas também não seriam unicamente do mundo interno, já que são obras provenientes da cultura; ocupando, dessa forma, o espaço intermediário, a área das experiências transicionais. Os contos, quando escutados, podem despertar imagens, símbolos e metáforas, e quando tratam de algo que já foi pensado e imaginado, ajudam no processo de elaboração através do suscitado pela história.

A contação de histórias é apontada também pela literatura como uma intervenção que tem possibilitado a escuta do sofrimento psíquico e o processo de reelaboração traumática. Nessa via, Rocha, Rodrigues, Torossian e Gageiro (2020) desdobram uma experiência de contação de histórias, inspiradas no trabalho de Celso Gutfreind, junto a crianças em situação de vulnerabilidade social. As autoras apontam as oficinas de literatura infantil e contação de histórias como dispositivo clínico para a escuta do sofrimento e da desigualdade racial, sendo um modo de incidir no processo de subjetivação de crianças que vivem em contextos sociais críticos. A partir de um projeto de extensão universitária, a oficina de contação de histórias tem como direção escutar através do brincar e é sustentada a partir do desejo das crianças de

estarem ali. A estrutura da oficina é composta em dois momentos: um de narração ou contação e outro de atividade lúdica a partir dos efeitos suscitados pela leitura. No entanto, esses momentos se cruzam e se misturam sem seguir necessariamente uma linearidade. A contação acontece, às vezes, por meio da leitura de livros, em outras, pela dramatização dos contadores em uma proposta mais teatral. As autoras apontam a fala, a partir dos personagens, como um espaço que contorna a angústia e como uma possibilidade significativa, deslocando o lugar da repetição da violência. Com isso, apontam o dispositivo como possibilidade de um caminho para que a fantasia e a significação tenham um lugar, auxiliando as crianças a tecer outro texto para si, enlaçando sua posição desejante e abrindo espaço para o exercício de escolha.

Sobre esse mesmo projeto, Torossian (2009) ressalta o trabalho com a literatura em oficina como uma estratégia de intervenção, associado à produção de uma grupalidade, como possibilidade de continência e de constituição do sujeito. A autora pontua o trabalho inicial da construção do objeto livro como algo a ser lido, para depois assumir a condição de **brinquedos**, permitindo a conexão com as narrativas da cultura. Para além da leitura de livros, o corpo precisa entrar em cena, acionando uma experiência de dramatização das narrativas, criando um ponto de encontro e de possibilidade de suportar a narração de histórias doloridas. As oficinas são tomadas enquanto um dispositivo produtor de saúde e de subjetivação, no qual a potência artística possibilitou gestos de reelaboração e a aposta em um compartilhamento no encontro com a literatura.

Ainda sobre projetos no campo de oficinas de contação de histórias, Teixeira (2007) aponta a experiência no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade de Fortaleza nomeada como oficina terapêutica “Conto e Traço”. Esse projeto foi realizado com crianças que estavam em lista de espera para atendimento psicológico na instituição e/ou que demonstravam dificuldades de aderência ao tratamento. A oficina terapêutica “Conto e Traço” foi desdobrada como um espaço clínico que busca acolher as formas de expressão das crianças. O trabalho é pensado enquanto elaboração do mal estar, através da produção e da vivência de fantasias sem ameaças, abrindo espaço para mudanças de posições. Da mesma forma, foi percebido que as crianças tomavam a iniciativa de propor alternativas para o remanejamento da posição subjetiva de outras crianças. Desde a construção de um brincar, o espaço da oficina de contação de histórias foi proposto como não submetido a um espaço de catarse, mas incluído no campo do desejo e da fantasia. A oficina terapêutica mostrou-se, assim, como um dispositivo clínico de escuta das demandas e conferiu possibilidades de ação frente a repetições sintomáticas.

Se partirmos do pressuposto que a literatura nutre a vida, também sustentamos que a vida é tecida por narrativas que unem descontinuidades. “. . . A literatura é uma questão de boca: tem a ver com a voz, mas também com os primeiros alimentos que a criança recebe.” (Petit, 2010, p.68). Nesse contexto, podemos associar o contato com as histórias como inaugurais para a constituição do sujeito, começando na relação com seus cuidadores e pelo contexto histórico político em que se nasce. Tendo em vista essa aproximação, algumas produções do coletivo Com Fio no Conto (Silva, 2018; Sousa, 2018; Gomes, 2020) apontam a importância da contação de histórias para as infâncias, a partir da experiência com crianças que apresentam impasses no seu processo de subjetivação em uma instituição de Porto Alegre. Essa intervenção em oficina foi associada por Silva (2018) aos jogos constitutivos do sujeito (sendo esses os primeiros jogos na relação do bebê com seu cuidador) que incluem a nomeação significativa e a suposição de sujeito. Assim, a posição de contador em oficina foi relacionada com o lugar de Outro primordial, conferindo significantes para a criança se situar em uma trama simbólica. Na mesma direção, a oficina de contação de histórias foi trabalhada por Gomes (2019) como possibilidade de montagem de uma cena constitutiva, na possibilidade de contorno da pulsão e como espaço onde são movimentadas operações da constituição subjetiva.

Além disso, a literatura, enquanto metáfora poética, como diz Petit (2010), suscita a criação de uma abertura psíquica, o que permite uma “escapada solitária”, pois possibilita o embarque em universos diferentes do vivido. Ela também permite aproximações com personagens, histórias, autores e com diversas vozes que um livro traz consigo, marcando um encontro com a alteridade. As narrativas se tornam parte do sujeito e, ao mesmo tempo, mantêm uma distância que o protege. Os textos agem em várias camadas, incluindo associações e conteúdos que suscitam.

Michele Petit (2010) em “A arte de ler” reúne experiências de diversos países, em especial, latino-americanos, sobre o trabalho de mediação de leitura em contextos críticos de crise. Nesses contextos, situa dificuldades econômicas, sociais e até mesmo conflitos armados, e a literatura como ponte para o encontro de sentidos e da reconstrução de si mesmo, por meio da noção da continuidade que pode conferir à vida. A autora desdobra várias experiências de projetos, como por exemplo, o projeto “A cor da letra” realizado no Brasil, no qual há um incentivo à mediação de leitura em instituições por moradores das próprias comunidades. Assim, jovens passam a se ocupar de transmitir narrativas que produzem efeitos não só em si mesmos, como também nos espaços coletivos.

No entanto, Petit (2010) aponta que a busca de um valor simbólico ou terapêutico não seria um critério de prioridade ou como uma única finalidade desse trabalho. A autora marca a pluralidade de objetivos das intervenções com histórias que incluem: a experiência com a alteridade, o encontro com a arte e com o inesperado de uma narrativa, o encontro com a possibilidade de expressão de si e de ampliar a multiplicidade de vozes, estabelecendo pontes com a cultura. Justamente pela sua pluralidade e por seu caráter flexível, a literatura abre-se como possibilidade de enriquecimento e ampliação da atividade psíquica em um movimento fluido. Torrossian e Xavier (2012) apontam, nessa via, o conto enquanto patrimônio cultural, pois veicula ideias, modos de ser e referências da cultura, subjetivando seus leitores. Então, mesmo que o campo psicanalítico entenda a potência e proponha intervenções a partir da contação de histórias, o dispositivo extrapola tal saber e conta com diversos campos de conhecimento, em que, cada um a seu modo, pensa essa prática que nos leva aos primórdios de nossa organização enquanto sociedade e como sujeitos.

1.5 Com Fio no Conto: contação de histórias e construção de um trabalho

Após retomar certo panorama no campo da contação de histórias associado às experiências no campo da saúde mental das infâncias, situaremos agora os inícios do trabalho do coletivo de contação de histórias Com Fio no Conto, escopo da dissertação. Muitas formas poderiam ser escolhidas para contar, mas nesse escrito, falarei desde a minha perspectiva.

Tudo começou na Fundação de Atendimento à Deficiência Múltipla (FADEM). Instituição que escolhi fazer parte, em meu primeiro estágio básico da graduação. A FADEM é situada no município de Porto Alegre e atua com adolescentes, crianças, bebês e suas famílias composta por várias frentes de trabalho. A instituição ocupa-se do campo da deficiência múltipla, ou seja, no acolhimento de alunos/pacientes que tenham uma ou mais deficiências associadas ou não a questões psíquicas (como os transtornos do neurodesenvolvimento). Para além de atendimentos clínicos e do trabalho em estimulação precoce, a FADEM conta com o Espaço Educativo que sustenta o desenvolvimento/aquisição de aprendizagens – para além das ditas formais -, a partir do trabalho em forma de grupos, incluindo, por exemplo, o incentivo à convivência entre os pares, à autonomia dos sujeitos e à valorização de suas possibilidades de escolha.

Minha inserção na instituição foi com um grupo de adolescentes. Esse ponto é de fundamental importância para a minha formação. O meu encontro com a FADEM, e com os alunos do grupo que acompanhei, segue reverberando em mim perguntas sobre a clínica,

sobre a formação e sobre os modos do sujeito habitar o mundo e habitar seu corpo. Foi lá onde me encontrei com adolescentes que me mostraram que a linguagem não se restringe à fala e às palavras, que o andar não se limita ao mover das pernas e que o desejo, abre possibilidades de encontrar formas, a partir das condições que o corpo impõe a cada um, de se conectar e se comunicar com o outro.

Foi na FADEM que conheci diversas formas de trabalho em oficina: de capoeira, som e culinária. Enquanto educadora do grupo, na condição de estagiária, junto das educadoras de referências (Carolina, Amanda e Isadora), pensávamos em trabalhar aprendizagens que circunscreviam produções da cultura e de possibilitar intercâmbios, a começar pela relação entre colegas. Sobre o trabalho com oficinas, senti interesse especial pela oficina de som, em que a psicóloga e atriz Lívia Dávalos junto da estagiária Sofia Tessler brincavam com os ritmos do corpo junto das sonoridades dos instrumentos musicais, no grupo em que eu acompanhava. Meu encontro com a oficina de som foi mais como espectadora curiosa. Foi com a oficina de contação que pude me desbravar comoicineira, brincando junto com as crianças, em companhia do nosso coletivo.

O meu início na oficina de contação, aconteceu em meio a despedidas: em um dos meus últimos dias de estágio, deparei-me, pelos corredores amarelos da FADEM, com um grande livro colorido e personagens do Procurando Nemo, nele afixados, que algumas colegas montavam para contar a primeira história. Lívia e Sofia já se organizavam para iniciar o trabalho com oficinas de contação de histórias em um dos grupos. Interessada e encantada pela possibilidade deste trabalho, juntei-me a elas acompanhada de mais outras colegas, na época, também estagiárias (Paula e Luísa).

Mais do que uma proposição unilateral, essa oficina, em seu início, já era marcada por ser um espaço de invenção, a partir de um encontro de desejos: nosso, enquanto contadoras de histórias e das crianças, pelo universo ficcional das narrativas infantis. Em relação ao interesse das crianças pelas histórias, Sofia conta-nos uma cena, de um dos grupos que acompanhava, em especial, compartilhando conosco um dos disparadores para a proposição da oficina, que reconstruo aqui em minhas palavras:

Martin⁴ ia frequentemente até o armário de livros da sala, escolhia um e ficava com seu rosto submerso nele, cobrindo-o todo e ficando certo tempo ali, parado de forma mais solitária. Ele mergulhava naquele universo de magia, mas era difícil de conseguir sair desse

⁴ Os nomes das crianças foram alterados para preservar o sigilo.

mergulho sozinho. As águas, que propunham um encontro com o ficcional, encharcavam-no. Não lhe permitiam respiros até a superfície, para sua tomada de fôlego e assim seguir nadando nos mares da ficção. As águas, solitárias por esses mares, tinham quase que efeito de afogamento, o que convocava das educadoras alguma mediação para este encontro ser velejável.

Dessa cena, surge a pergunta de como pensar um espaço para um navegar compartilhado nas histórias, em que o desejo singular de uma criança por uma narrativa pudesse se tornar compartilhável com as outras, despertando o interesse por uma história comum ou abrindo para outras histórias possíveis. Além disso, outra pergunta suscitada por essa cena foi de como poder criar condições de ampliação das possibilidades de encontros entre as crianças a partir do que a ficção oferta. Essas perguntas deram base para pensarmos em nossa forma de trabalho que iniciou com este grupo de crianças de aproximadamente 9 e 10 anos na FADEM.

Assim nasceu o Fadencanto. O Fadencanto foi um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPEC) situado no Eixo I deste núcleo - Psicanálise, Educação e Cultura, sob a coordenação da professora Simone Moschen. Enquanto Fadencanto, passamos a fazer a oficina de contação de histórias quinzenalmente na FADEM, de forma contínua com o mesmo grupo de crianças, e fomos criando esse espaço, inspiradas em referências cênicas, a partir da formação da Lívia como atriz que ia emprestando pinceladas ao nosso trabalho. A cada quinze dias, encontrávamos-nos com as crianças, no mesmo lugar da sala FADEM (canto escolhido junto delas) para iniciar a oficina e propúnhamos uma configuração inicial do trabalho, a partir da demarcação palco e plateia no espaço. Esse ponto será explicado mais à frente.

Mas o nosso desejo pelas histórias seguiram e tivemos vontade de circular por outros espaços experimentando a arte de contar histórias. Assim nasceu o coletivo de contação Com Fio no Conto. A parceria com o NUPPEC (UFRGS) seguiu alinhada em nossos caminhos. Esse espaço tem sido de fundamental importância para nosso trabalho, no pensar coletivo e para partilhar histórias que recolhemos dos encontros com as crianças. Cabe aqui situar, brevemente, que, nesse tempo de trabalho, fizemos algumas trocas em outros espaços. Propomos uma oficina enquanto projeto de extensão na Universidade, através do NUPPEC, para interessados na experiência de contação de histórias junto de crianças. Criamos um espaço de conversa com o CAPSI do Grupo Hospitalar Conceição. Fizemos uma inserção em

um projeto com os moradores da Ilhota, contando a história dos “Saltimbancos” de Chico Buarque no Centro Municipal de Cultura de Porto Alegre. Participamos de um teatrinho com crianças e fizemos parcerias com a escola comunitária Só Criança, onde criamos em conjunto um espaço de encontro entre educadoras e narrativas. Também fizemos uma parceria com a Escola da Vida reconstruindo elementos que tinham sido potentes no encontro anterior com educadores.

Ao longo do nosso percurso, escutamos perguntas de curiosidade e surpresa, como por exemplo: “Como contar histórias para ‘esse público’? Eles ficam sentados? Como contar histórias se não ficam parados?”. Temos insistido que as histórias são para todos e mais que isso, que todos somos contadores. Vida e história nascem juntas. Nos lugares que circulamos, costumamos devolver esse saber que é da experiência, dos inícios do caminho enquanto sujeitos, marcados pelas histórias e contações, da arte de narrar e ser narrado.

Enquanto continuidade do trabalho de oficinas com crianças, ampliamos nosso campo. Passamos a compor as Oficinas do Brincar na Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS em 2017. Era um período delicado na instituição que estava com uma grande fila de espera para novos pacientes, além de poucos terapeutas para a demanda cada vez mais crescente. Assim, a partir do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Clínica Interdisciplinar da Infância (núcleo que se ocupa de discussões clínicas dos casos de crianças que passam pela instituição) ajudamos na construção de um espaço para as infâncias. Pensamos conjuntamente a construção desse espaço - nomeado posteriormente como Oficinas do Brincar- e passamos a realizar oficinas de contação de histórias compondo quinzenalmente o grupo.

Após um ano e meio de trabalho junto da Clínica da UFRGS e da FADEM, por demandas de tempo, seguimos apenas na FADEM. Foi aí que mudamos de grupo em 2019. No entanto, em função do atravessamento da pandemia do coronavírus em 2020, passamos a compor com a equipe através de contações de histórias em vídeo, disponibilizadas para as famílias, cujo acesso pudesse se dar quando possível. Foi um desafio para nós enquanto coletivo nos reinventarmos na modalidade virtual.

Mesmo que não seja possível pensar em uma transposição (sem diferenças) do trabalho presencial para o virtual, o trabalho com as oficinas síncronas virtuais tem se construído. Algumas perguntas assumem novos contornos, como por exemplo, pensar na possibilidade de dar lugar às intervenções das crianças nas histórias. Além disso, seguimos acreditando na importância do prosseguimento desse trabalho, pois entendemos que as histórias podem dar um respiro em tempos tão áridos e difíceis.

Situando a criação e sustentação do trabalho do coletivo Com Fio no Conto, a presente dissertação, em sua primeira parte, teve como objetivo pensar e refletir sobre os elementos organizadores do trabalho da oficina de contação de histórias, discutindo com proposições teóricas da psicanálise com crianças. Na segunda parte do escrito, as oficinas foram enlaçadas com um operador teórico que nos pareceu precioso para propor uma discussão para a intervenção com as infâncias, o de **suplemento** situado na obra de Ricardo Rodulfo. Cabe ressaltar que diferentes tempos atravessarão essa escrita, pois se os pressupostos e encontros foram construídos em um tempo que já se foi, pretendemos seguir junto deles, reconstruindo e tecendo esse percurso.

2 Metodologia

A escolha pela pesquisa psicanalítica sustentou-se a partir da ética da psicanálise que tem movimentado o prosseguimento da experiência em oficina e pelo desejo da pesquisadora. Essa pesquisa surgiu com base na construção de um trabalho e no desejo de colocar em texto uma experiência que foi (segue e seguirá sendo) tecida, a fim de lançar algumas contribuições acerca de um trabalho em oficinas, discutindo uma possibilidade de entendimento teórico associado ao processo de subjetivação de um sujeito. Tendo isso em vista, essa dissertação teve como objetivo discutir a oficina de contação de histórias do coletivo Com Fio no Conto, propondo uma discussão para a intervenção com infâncias, em especial, no enquadre dos impasses do processo constitutivo.

Em um contexto mais amplo, vale ressaltar que o embasamento da pesquisa psicanalítica parte de uma busca em Freud por uma orientação metodológica, retomando seus fundamentos (Iribarry, 2003). Nesse sentido, o início da clínica e a construção da pesquisa são indissociáveis no percurso da psicanálise, pois é assim que Freud vai articulando sua teoria: desde a reflexão de seus casos clínicos, incluindo erros e acertos (Diniz, 2010).

No entanto, Freud (1912/1996) aponta que se pesquisa e tratamento coincidem, essa associação é possível até certo ponto já que a técnica exigida por uma pode opor-se à requerida por outra. Assim, alerta sobre a dificuldade de investigar casos em andamento, pois a ciência miraria em produzir uma previsão de progresso, o que se distancia da técnica analítica. O avanço de uma análise estaria associado a justamente não ter intuítos *a priori*, mas ao que emerge do trabalho. Com isso, recortamos com suporte em Freud, as considerações para a pesquisa psicanalítica sobre o momento *a posteriori* no pesquisar, a atenção flutuante na aproximação com os dados da pesquisa e a parcialidade do conhecimento, visto que esse é sempre situado e recortado.

A partir das considerações traçadas, a dissertação surge a partir da experiência do coletivo Com Fio no Conto em oficinas na Fundação de Atendimento à Deficiência Múltipla (FADEM) na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. A FADEM foi comunicada, desde o primeiro momento, sobre o desejo da dissertação e assinou um termo de concordância, estando ciente que esse escrito se debruçou sobre o trabalho ali realizado. Os nomes das crianças foram alterados para fins de sigilo, assim como, possíveis características que pudessem identificá-las.

O trabalho partiu de oficinas de contação de histórias, realizadas junto de um grupo de crianças, com idade entre 9 a 10 anos, até o início de 2019, e também junto de outro grupo da

mesma instituição, com crianças aproximadamente da mesma idade, que segue até o presente momento. As oficinas de contação compõem o Espaço Educativo da FADEM, eixo que se ocupa, no enlace entre educação e psicanálise, do incentivo a aprendizagens das crianças, para além do letramento e da escrita, incluindo a relação com o outro, a organização com o corpo e o incentivo à autonomia. Cabe ressaltar que a instituição organiza o Espaço Educativo através da formação de pequenos grupos heterogêneos, agrupando as crianças a partir de interesses em comum. Os grupos, nesse sentido, não são montados a partir dos diagnósticos psiquiátricos ou dos quadros orgânicos - ainda que façam parte do recorte da instituição-, mas organizados em função do momento em que a criança está e de seus possíveis gostos.

A dissertação contou com adaptações dos registros das oficinas de contação de histórias no formato online e presencial. A primeira parte contou com cenas, recortadas dos diários clínicos das oficinas presenciais, até o período de 2020, realizadas em momentos diferentes com dois grupos da FADEM. O primeiro grupo foi acompanhado pelas oficinas até 2019 e, o segundo grupo passou a ser acompanhado dessa data em diante. A mudança de grupo aconteceu em virtude da mudança de interesses das crianças (que estavam mais crescidas) e pelo reconhecimento da instituição de outro grupo de crianças menores que poderia se beneficiar da oficina, em função do interesse maior pelas histórias infantis. O segundo grupo de crianças, acompanhado em oficina, teve um ano de trabalho presencial até a chegada da pandemia. Nesse sentido, optou-se, na primeira parte da dissertação, por seguir a ideia inicial do projeto de mestrado que tinha como objetivo pensar organizadores do enquadre das oficinas presenciais.

No entanto, com a chegada da pandemia, isso impactou o trabalho presencial das oficinas, assim como essa escrita. Vale destacar que, após um período de suspensão total das oficinas no início da pandemia do coronavírus, passamos a encaminhar para as famílias vídeos de contações. Com o seguimento da pandemia e reorganização da FADEM, passamos a realizar oficinas de contação de histórias síncronas, com chamadas de vídeo em WhatsApp - que seguem até o momento. Esses atravessamentos possibilitaram novas interrogações, incluindo a importância da relação entre as crianças e de repensar o lugar das contadoras em cena. Assim, na segunda parte da dissertação, foram mesclados os diários do formato das oficinas presenciais com os diários das oficinas virtuais. Não foi realizada uma análise específica das adaptações de uma modalidade ou outra, nem uma análise dos casos ou das diferenças de cada grupo. Os diários foram tomados como registro das reverberações do contato entre histórias-crianças-contadoras, em que, mais do que ser utilizado desde uma

perspectiva de análise de caso, foi tomado como texto de produções que traz elementos importantes para pensarmos a intervenção.

Houve uma proposição de dois eixos de escrita: um eixo acerca dos elementos organizadores do trabalho na oficina de contação de histórias, mais dedicado ao trabalho presencial e, outro, incluindo oficinas presenciais e virtuais, que discute o trabalho, através do operador teórico **suplemento** retirado de Ricardo Rodulfo, como potente para uma discussão da intervenção associada ao processo de subjetivação na infância. O conceito foi enlaçado com o lugar da ficção, o reposicionamento no que tange ao lugar das contadoras em oficina e a potência do encontro de uma criança com a outra - desde a dimensão do educativo e da posição de amigo (Rodulfo, 2013).

A metodologia do trabalho foi desdobrada em três tempos: tempo da experiência, tempo da escrita do diário e tempo do relato clínico, assim como trabalhado por Silva, Oliveira e Ferrari (no prelo). No tempo da experiência, temos a produção de um encontro com o campo e com o inédito, possível a partir de uma disponibilidade. Nesse tempo, há uma produção de experiência enquanto acontecimento, que coloca uma alteridade, uma exterioridade em cena e vai além da impressão do pesquisador, aproximando-se do que é disparado no contato com o campo. Sobre esse tempo, considerou-se, para essa dissertação, o momento em oficinas propriamente dito junto das crianças (online e presencial).

No que tange ao encontro com o campo, tomou-se uma direção diferente da relação pesquisador-objeto como trazido por algumas pesquisas psicanalíticas. Ainda que assegurando as diferenças entre essas posições, partiu-se da proposição de uma criação conjunta **entre** pesquisador e objeto, em seu movimento recíproco e produtor do processo de pesquisa. Um conceito recortado que nos pareceu potente para essa discussão no campo da pesquisa psicanalítica foi o de fenômenos transicionais de Winnicott (1975) articulando-o com uma discussão metodológica (Silva, Silva, Silva & Ferrari, no prelo). O conceito de fenômenos transicionais apoia-se em uma zona de **entre** (Rodulfo, 2012), o que leva a pensar em uma produção de conhecimento desde um lugar intermediário e na via da criação da pesquisa, visto que é marcada pela singularidade do encontro, sempre único. Essa condição da pesquisa, tomada enquanto uma zona de um **entre**, pode ser utilizada para pensar a criação entre pesquisador-objeto-campo, enquanto mútua construção do conhecimento, e não de primazia de um lugar ou outro. Nessa via, o campo constrói o pesquisador e vice-versa.

Retornando aos tempos metodológicos, em um segundo momento, chegamos ao tempo da escrita do diário. Aqui há uma produção e transformação em escrita do que foi experienciado, através de um diário clínico. Silva, Oliveira e Ferrari (no prelo) apontam o

diário clínico como uma forma de descrever as cenas vividas que comporta o registro de associações, sentimentos, impressões, em uma tentativa de colocar em palavras algo ainda pouco elaborado para o pesquisador. Assim, foram tomados os diários produzidos pelo coletivo, entendendo-os como material de pesquisa. Esses foram nomeados na dissertação como diários clínicos e operaram como registros das oficinas de contação de histórias. Todos foram escritos pelas contadoras (quando se sentiam convocadas para tal), após a experiência, colocando em palavras os desdobramentos das histórias e as intervenções. Optou-se por realizar revisitações dos diários realizados pelo coletivo, com posterior adaptação dos mesmos pela pesquisadora, para fins de entendimento do leitor. Não houve a pretensão de fazer uma análise específica de cada diário, buscando interpretações para o que ali se produziu, mas de recortá-las como texto que compõem a escrita e disparam a discussão. Ainda que não tenham sido diferenciadas, para uma análise específica, em oficinas presenciais e online, os diários foram identificados em seus diferentes formatos.

Já em um terceiro tempo, no que tange à metodologia, chegamos à produção do relato clínico. O relato clínico apoia-se em um material disponível e possibilita um recorte teórico para sua análise. O relato clínico é lido, a partir da metapsicologia, e propõe uma chave psicanalítica para alguma questão (Silva, Oliveira & Ferrari, no prelo). As autoras apontam que o relato clínico comporta descrições associadas a teorizações, marcado em sua dimensão de ficção. É um tempo de cortes e costuras, em que se busca produzir alguns fechamentos e contribuições, embora comporte a abertura para novas perguntas e leituras. Com isso, têm-se a escrita do relato clínico como um exercício autoral que inclui proposições teóricas junto da experiência em oficina.

Assim, a perspectiva que o trabalho teve em vista foi de não hierarquizar teoria e experiência, mas tomá-las enquanto produção de conhecimento que se dá justamente em uma zona de reciprocidade marcada pela sua transicionalidade (Winnicott, 1975). O formato ensaístico, amparado na forma de um relato clínico, foi escolhido no percurso, já que possibilita a liberdade de escrita por parte do pesquisador, abrindo espaço para associações durante a produção do texto, em que:

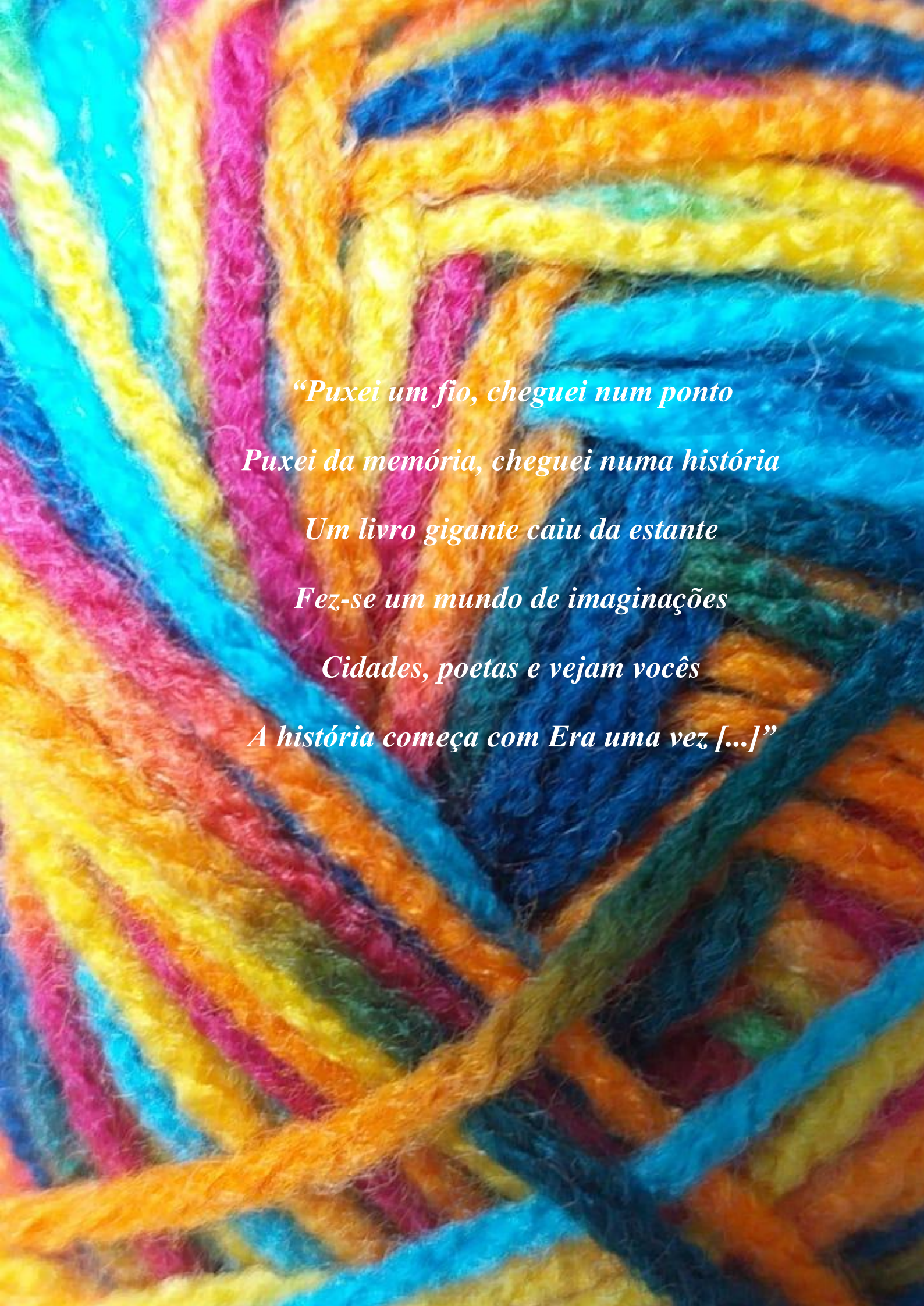
. . . não interessa a verificação da tese defendida pela eficácia e repetição de sua comprovação. Interessa o conjunto da experiência individual e sua potência de vivência criadora e instauradora de aprendizagem. O ensaio quebra a continuidade das teorias empiristas elevando às últimas consequências a experiência não conclusiva e não antecipadora de uma ordenação conceitual fixa (Iribarry, 2003, p. 131).

A zona transicional, proposta enquanto uma relação de **entre**, foi também operador metodológico para a dissertação na articulação da teoria. O presente trabalho parte da

premissa do entrecruzamento como potente para a discussão, não tomando as teorias como fronteiras demarcadamente rígidas, mas em sua porosidade. Assim, a partir de seu enlace, elas podem contribuir com perguntas e leituras possíveis – com a ressalva de não redução das diferentes epistemologias e suas singularidades, mas construir, desde suas frestas, aproximações. Nessa via, Rodolfo (2005) propõe a associação de textualidades psicanalíticas que possibilitariam pontos de intersecção, ao mesmo tempo, que desviariam de rotas previsíveis. O psicanalista critica o dogmatismo dentro da psicanálise que trava seu potencial de intertextualidade.

Nessa via, os aportes conceituais foram pensados em sua dimensão de jogo que, brincando no terreno da escritura, narram-se e recriam-se (Rodolfo, 2008). Buscou-se sustentar, desse modo, a condição de um **entre** na pesquisa, tomando a produção do pesquisar enquanto uma zona de experimentação e criação **junto com** o campo, reconhecendo a implicação da pesquisadora nas escolhas e nos recortes trazidos. Da mesma forma, pretendeu-se, no movimento de escrita, possibilitar trânsitos entre experiência e teoria e, assim como sustentado por Rosa e Domingues (2010), apostou-se na não univocidade dos conceitos e na construção de conhecimento entre a trama teórica, a prática e os pares. Tal questão se sustenta na proposição de que os conceitos e suas construções comportam a dimensão da criação e, se fixados, perdem sua função.

Por fim, entende-se que essa pesquisa foi possível a partir da construção transferencial com o campo, aqui representado pela relação junto das crianças com quem trabalhamos e do laço estabelecido junto das histórias, assim como a transferência com os autores e com a instituição FADEM. Não se pretendeu com o estudo esgotar as questões, mas sim dar lugar a inquietações e fundamentar um trabalho que foi (e segue sendo) construído junto das crianças, podendo servir para uma reflexão no campo das oficinas com infâncias. Sendo assim, aponta-se que se trata de uma produção situada em seu momento histórico político social, atravessada pelas questões que mobilizaram a pesquisadora desde sua experiência com o campo, o que não pretende ser uma teoria de validade universal pela irreplicabilidade de seu objeto - ainda que possa suscitar alguns caminhos para outras experiências marcadas também pela sua diferença.



*“Puxei um fio, cheguei num ponto
Puxei da memória, cheguei numa história
Um livro gigante caiu da estante
Fez-se um mundo de imaginações
Cidades, poetas e vejam vocês
A história começa com Era uma vez [...]”*

3 Elementos Organizadores da Oficina de Contação de Histórias Com Fio no Conto

Início essa parte da dissertação que abarcou elementos organizadores da experiência do Com Fio no Conto, com a música que chamamos as histórias junto das crianças. Essa música tem um valor muito singular para nosso coletivo. Em certa tarde, depois de uma oficina de música de nós, contadoras, com Mateus Mapa, fomos presenteadas com essa melodia que passou a ser nossa companheira de trabalho, lembrando às crianças e, a nós, que a história estaria prestes a começar. No tempo de trabalho presencial, em uma oficina de contação com as crianças, após nos acomodarmos no canto das histórias, uma delas lembramos: “E a música?”. O que, inicialmente, era uma proposição nossa de marcar o início da oficina, passou a ser lembrada por algumas crianças. Assim, cantamos e iniciamos mais uma oficina, contando mais uma história. É junto e a partir desses encontros que essa escrita se tece.

Esse escrito surge a partir do desejo de dar lugar a uma experiência e de alinhar algumas chaves de leitura. Surge como um desdobrar teórico de um trabalho com histórias, contadoras e crianças, que vem se construindo há cinco anos coletivamente. Trata-se de um desdobrar teórico, pois surge como continuação das reverberações do meu trabalho de conclusão de curso em psicologia (Silva, 2018), no qual pude refletir a experiência na FADEM, em uma das oficinas de contação de histórias. Nesse trabalho, pude pensar a oficina de contação aproximada aos jogos constitutivos do sujeito (Jerusalinsky, 2011), no encontro das crianças com as histórias, sustentadas pela relação que elas tecem junto de nós contadoras. O espaço de oficina foi desdobrado enquanto um lugar de oferta significativa e da ampliação das possibilidades simbólicas das crianças, além da inscrição de representações psíquicas. O lugar de contadora foi associado ao lugar de Outro primordial, retomando o processo de constituição subjetiva de uma criança, e da relação com um adulto implicado no seu cuidado. Além disso, cabe ressaltar que nosso coletivo vem produzindo outras reflexões sobre a construção de trabalho com contação de histórias (Sousa, 2018; Gomes, 2019).

Histórias criam histórias, histórias evocam outras histórias. E tendo em vista a sua seriedade e o impacto na vida de um sujeito, entendemos o quão importante é pensar sobre o trabalho que realizamos. A partir dos encontros que suscitaram dúvidas e perguntas, do encontro entre histórias ficcionais e histórias de vida, esse escrito surge como possibilidade de construção de sentido, como um espaço para reflexão e para relançar algumas leituras, a fim de contribuir com a sustentação de uma prática implicada.

Os elementos que serão aqui trazidos não estão dados e finalizados. Eles são como princípios abertos que podem ser reatualizados. A fim de trabalhá-los, os mesmos foram desdobrados e contados, a partir da experiência, junto com referências teóricas. Mesmo que para fins de escrita tenha se optado pela sua separação, entendemos que estão sobrepostos e são indissociáveis no trabalho em cena. Para destrinchar os elementos organizadores que sustentam nosso trabalho, desdobraremos a seguir o lugar da ambientação e fabricação de superfícies; a processualidade e quebra de posições palco-plateia; os recursos cênicos – criação de brinquedo, mediação e inclusões recíprocas; a temporalidade e o jogo do aparecimento-desaparecimento; e a posição ética.

3.1 Ambientação e fabricação de superfícies

“A história escolhida foi ‘Bom dia todas as cores’. Nessa história, o Camaleão vai mudando suas cores, a cada momento, quando encontra um personagem que propõe outra para ele ser. No final, o Camaleão cansou de mudar tanto de opinião e de cor; ele decidiu usar a cor que achava que lhe caía bem.

Nesse dia, entramos em sala, organizamos o canto da contação, mas as crianças estavam muito interessadas em brinquedos. Mônica está sentada no chão, com várias letras de plástico em sua volta. Mostra-nos e diz que está escrito animais. Uma das contadoras fica junto de Mônica, vai pegando letra por letra, lembrando de animais que começavam com a letra escolhida, tentando antecipar alguns da história do dia. Essa foi uma direção para irmos entrando na oficina de contação.

Fizemos os personagens pintados com meias e a ideia era poder passar pelas mãos das crianças quando quisessem. O Camaleão, ao longo da história, ia mudando de cor, a cada encontro com outro animal ele mudava para agradar. Cada vez que mudava de tom, Mônica pegava um objeto da cor referida e nos mostrava. Até que, em um momento da história, inseriu um novo personagem, um panda, para dialogar conosco.

No final da história, o Camaleão disse que cada um tem seu gosto, “uns gostam de farofa, outros de farelo...” e então Joana começou a falar o que cada um da sala gostava [nomeando cada um, a partir dos objetos que brincavam na hora da contação]. “A Fernanda gosta de lanterna, João de sapato, Gabriela de cd, Mateus de legos”. Aí Joana interrompe, toca em um livro ao seu lado e diz: “E eu, de brinquedo”.

(Contaçon presencial, Adaptaçon do Diário da Sofia – “Bom dia todas as cores” de Ruth Rocha).

O contato com as histórias é possível a partir da entrada em um estado de ficcionalidade e da instauraçon de um espaço para o faz-de-conta. Tal entrada não é condiçon natural, visto que a ambientaçã para se aproximar de uma história, e tomá-la desde o lugar da ficcionalidade, depende de construções psíquicas importantes do sujeito. A partir de Rodulfo (1990, 2004a), entendemos o processo de subjetivaçon de uma criança como um trabalho intenso de fabricaçã de si, no encontro com os outros, e de marcações de diferentes momentos, iniciando pela relaçon com o próprio corpo.

Nossa experiênciã, junto de crianças que apresentam impasses com relaçon à sua subjetivaçon, tem demonstrado a importânciã da demarcaçon dos tempos da oficina, especialmente, em relaçon aos tempos do cotidiano do grupo, no sentido de uma transiçon para a aproximaçon com as histórias. Fazíamos a oficina na mesma sala onde eram realizadas as atividades do Espaço Educativo, então o início dependia muito da reorganizaçon do espaço físico. No formato presencial, a cada semana, no mesmo dia e horário, batíamos na porta da sala do grupo, colocando alguma música que remetesse à história escolhida, com objetivo de ir instaurando a passagem para a oficina. O ritmo, pela musicalidade do som, ajudava-nos como um primeiro convite para as histórias.

Desde o primeiro dia, combinamos com as crianças um espaço eleito junto delas para a oficina. Quando entrávamos na sala, convidávamos todos a organizarem os colchões e as almofadas para montarmos o canto da contaçon e assim, “chamarmos as histórias”. A construçon de uma ambientaçã para a ficcionalidade iniciava pela montagem do espaço físico, chamando cada criança (às vezes uma a uma) para a entrada em oficina. Aos poucos, algumas passaram a nos ajudar nessa organizaçon, inclusive chamando outros colegas para estarem junto.

Na FADEM, dividíamos-nos entre contadoras (como palco), que contavam a história e, outras que ficavam junto das crianças (como plateia). As contadoras, que ficavam como plateia, ajudavam as crianças a se organizarem durante as oficinas e também circulavam em meio às histórias, acompanhando algumas crianças pela sala, buscando brechas para redirecioná-las ao espaço de grupo (em situações que as crianças demonstravam dificuldades de sustentar sua presença no coletivo). Dessa forma, fazíamos um convite ao brincar compartilhado que, em seu trânsito, conseguisse incluir as crianças na oficina e que possibilitasse alguma relaçon das histórias conosco e entre elas.

Nesse sentido, as contribuições de Ricardo Rodulfo (1990) auxiliam a pensar nesta discussão. Retomemos algumas proposições do psicanalista. Antes do brincar de *Fort-Da* proposto por Freud, no jogo de aparecimento-desaparecimento e diferenciação eu e outro, Rodulfo (1990) propõe que levemos em conta transformações importantes empreendidas pela criança em seu processo subjetivo. Rodulfo propõe três funções do brincar enquanto prática significativa: esburacar-fazer superfície, jogo das relações de continente-conteúdo e jogos de esconde-esconde. No que toca ao ponto da ambientação para a contação, nos deteremos aqui em relacioná-la à primeira função do brincar.

Nesse primeiro tempo, está em jogo para a criança a inscrição de superfícies, começando pelas de seu próprio corpo. No jogo de esburacar e fazer superfície, a criança, sustentada por alguém implicado no seu cuidado, tem a necessidade de extrair materiais para fabricar um corpo. Esses materiais incluem significantes para ela ofertados que circunscrevem lugares possíveis, a partir de um investimento desejante. Os significantes recolhidos estão para além das palavras e são situados nos sentidos que são endereçados à criança. Rodulfo (1990, 2009) propõe que o ambiente fornecido à criança pode obstruir ou facilitar sua construção enquanto sujeito, mas não é entendido como espaço que produz eco ou reflexo de sua subjetividade. O psicanalista lembra a atividade da criança que se apoia no mito familiar, mas imprime sua marca no processo de subjetivação. “As funções não são causa, estabelecem, o que não é pouca coisa, condições” (Rodulfo, 1990, p. 94).

Da mesma forma, os materiais, que estão em jogo no fazer superfície, são incluídos em sua dimensão concreta, como, por exemplo, o contato da criança com diferentes texturas e territórios, que também são encontrados nas descobertas e produções no próprio corpo, o que auxiliam no reconhecimento e fabricação de um eu. Aqui temos o exemplo de uma criança que, às voltas com sua alimentação, lambuza-se com os alimentos e vai inscrevendo a superfície corporal, desde a condição de jogo, transpondo o que, a princípio, é da ordem do cotidiano e da necessidade. A partir de um brincar, “a criança se presenteia um corpo, apoiado no meio” (Rodulfo, 1990, p. 92). Longe de ser um produto acabado, enquanto uma etapa de desenvolvimento a ser superada, o brincar de superfície funda-se como atividade em seu caráter de produção inventiva, sendo instaurado desde a constituição libidinal corporal.

Através da constituição libidinal do corpo, sustentada por alguém implicado em seu cuidado, a criança tem de inscrever-se, através da fabricação de superfícies. Na fabricação de superfícies, ainda não estão referidas as noções de interior e exterior ou as noções de dentro e fora. Nesse primeiro tempo, há a instauração de continuidade no espaço, a marcação das

bordas corporais e a formação de uma película homogênea na montagem de certa continuidade, que vão auxiliar na constituição de um eu.

Retomando o espaço de oficina, lembramos sua organização em tempo e espaço, na marcação de um início, meio e fim das histórias, assim como da própria intervenção (desde os tempos da contação propriamente dita). A ambientação para as histórias se ancora nesses diferentes tempos propostos pelo enquadre da oficina. Ela se iniciava com a entrada na sala do grupo e com nossa antecipação de algum elemento da história, através de musicalidades ou até mesmo da caracterização das contadoras, quando optávamos por dramatizações. Despedíamos-nos das educadoras, conversávamos um pouco com as crianças e propúnhamos a reorganização do espaço físico junto delas. Nesse momento de organização, fazíamos a proposição da montagem no espaço físico das posições iniciais de palco e plateia. Com o espaço da contação montado, cantávamos nossa música-tema, anunciando que a história iria começar. Com a primeira página do livro aberta, iniciávamos a história; com o passar das páginas, o decorrer da narrativa se dava; com a última página do livro fechada, marcávamos o fim da história. Recolhíamos os personagens que estavam pela sala, junto das crianças ou em nossas mãos. Assim, íamos auxiliando as crianças a se despedirem das histórias, reorganizando a sala do grupo da forma que estava inicialmente (disposição física de costume do Espaço Educativo). Chamávamos as educadoras e nos despedíamos, anunciando quando retornaríamos para mais uma oficina.

A repetição em oficina, da busca pelo mesmo espaço, mesmo horário e mesmo formato, tem a função de seguir instaurando continuidades. Continuidades que, para o processo de constituição de um sujeito, são fundamentais. Desde os primeiros tempos de vida, as rotinas, as regularidades e as previsões vão auxiliando no processo de subjetivação, contando também com a nomeação e antecipação para o sujeito. “As rotinas são outros tantos nomes da fabricação de superfície” (Rodulfo, 1990, p. 99), o que também podemos ampliar e incluir as regularidades e previsões nessa fabricação. A partir da constância, arma-se um sistema de continuidades unificantes no qual permite que a criança possa lidar com possíveis imprevisibilidades. Esse movimento é importante também para a entrada na ficcionalidade, já que isso não está dado.

Nesse contexto, temos a nomeação e antecipação como elementos importantes para o trabalho em oficina que operam como uma espécie de baliza para a localização das crianças. Da mesma forma, pensando sobre a importância de certas continuidades, contamos em oficina com o recurso da própria história que propõe uma linearidade ficcional. Elas por si só já auxiliam na construção de uma localização, junto do enquadre em oficina, que vai anunciando

seus tempos. A marcação da história vai sendo realizada com a inclusão de elementos cênicos e sonoridades que antecipam algum movimento do personagem, da história ou da emoção que a trama convoca, como por exemplo, momentos de maior tensão ou resolução de algum conflito. Nesse sentido, a linearidade das histórias junto da intervenção das contadoras, seja na mediação da relação entre as crianças, seja na mediação da história e do trabalho de ambientação, produzem uma continuidade. Assim como apontado por Torossian (2009), entendemos que o espaço em oficina sustenta a possibilidade de uma continência, a partir da produção de uma grupalidade, para reelaborações traumáticas e, além disso, para a produção do sujeito em sua possibilidade de construção. Na criação de um espaço receptivo, constante e sistemático em oficina se constrói certo sentimento de pertencimento ao grupo (Schneider, 2008) e, podemos dizer que criamos um ambiente para que as histórias possam acontecer.

Para além da instauração de superfície enquanto uma das funções do brincar, Rodulfo (2004a) amplia tal questão em seu livro “Desenhos fora do papel”. O psicanalista propõe o processo de subjetivação de um sujeito através do jogo de constituir e habitar superfícies, na criação de um trajeto que marcam lugares dispostos em uma sequência. Quando a criança ocupa um desses lugares, de forma a habitá-lo, coloca coisas próprias ali e isso mobiliza profundas mudanças subjetivas. A partir de um caso clínico, Rodulfo (2004a) propõe uma sequência incluindo posições subjetivas, através de uma cena. Uma menina empreende um movimento de saída de perto de sua mãe, aproxima-se de um espelho - fazendo traços nele com giz, de forma fragmentada - e, em seguida, vai até uma lousa. Nesse caminho, a menina, após ir à lousa e do fracasso de desenhar-se ali, come o giz e retoma o espelho. Assim, o psicanalista propõe a sequência corpo⁵-espelho-lousa como lugares para pensar a operação de subjetivação.

Podemos pensar em diferentes superfícies que a criança se ancora, em um trânsito, que a cada tempo podem ser revisitados, ainda que cada lugar aponte condições importantes de construções psíquicas. O sujeito, em seu processo de subjetivação, através da qualidade dos lugares onde se aloja, “tem que poder viver neles” (p.27). Esses lugares estão articulados por uma injunção, pois não se trata de habitar um e deixar outro, na medida em que estão situados desde uma diacronia “quer dizer, uma ‘história’, inclusive uma cronologia - ao mesmo tempo em que, depois de um período aparentemente breve, mas extremamente denso em seus

⁵ Rodulfo nomeia na sequência como *corpo materno*, o primeiro lugar de subjetivação do sujeito, mas optaremos por falar em *corpo*, visto que se trata de um lugar e não associado ao gênero do cuidador. Tal referência pode ser situada também na obra do psicanalista quando propõe falar em um “grande especial” (Rodulfo, 2004) para se referir ao adulto que se ocupa do cuidado da criança.

trabalhos, eles mantêm um regime de coexistência por toda a vida, de desenvolvimento sincrônico” (p.28).

Sobre o lugar **corpo**, Rodolfo (2004a) situa os jogos intersubjetivos de carícias entre criança e seu outro. Ambos dão e recebem acariciantes que vão constituindo certa matriz de escrita do corpo como subjetividade. “Deve haver certa qualidade inconsciente na carícia, para que, por seu intermédio, realize-se essa função de escrita . . .” (p.48). Há um polimorfismo do acariciar que inclui o olhar, a voz, o tato, etc. Esse lugar parte de uma literalidade, pois “o corpo da mãe é o primeiro lugar onde vive o mamífero” (p.17). No entanto, viver no corpo de um outro, implicado no cuidado, imprime, para além da literalidade da vivência física, um acontecimento psíquico. O lugar **corpo** seria como uma textualidade, uma superfície de marcas que tece a corporeidade, como uma jazida de onde o sujeito extrairá materiais para seguir no **espelho** e na **lousa** (ampliando suas possibilidades de inscrever-se em superfícies). O lugar **corpo** é o momento de montagem do espaço do corpo do outro e do próprio corpo que se arma em contiguidade de “ser parte de”.

No lugar **espelho**, o psicanalista retoma a criança que se dá ao olhar do outro, mas desde uma trama de espelhamentos, já que também subjetiva o cuidador. Nesse lugar, estariam associados os movimentos de identificações, de constituição narcísica e do trabalho de reconhecer-se (pondo em jogo outros elementos do lugar *corpo*). Marcado por seu polimorfismo, “o humano se espelha em outro *de mais de uma maneira e sendo este mais do que um* [grifo do autor]” (p.156). Aqui não estaria em jogo “. . . se há ou não unificação, mas a sua qualidade, porque meios ela é adquirida, através da identificação com o quê” (p.73).

No lugar **lousa**, (dentre as quais, situa-se também a folha, a voz, etc.) haveria a primazia de uma sobreposição do traço e do espaço de metáfora, inaugurando novas superfícies de inscrição. No entanto, “se não houver uma criança que a invista, que a invente como tal, uma lousa ou uma folha de papel não é mais do que uma ‘coisa’ inerte entre as outras coisas” (p.32). Assim, marca-se a atividade da criança que quando “desenha, modela ou faz seus brinquedos realizarem certo percurso, está *repetindo* [grifo do autor], com toda a carga de tensão diferencial suposta pela transposição, passos de escrita que antes deram no plano desse desenho singular que é a carícia” (p.72).

Mesmo que o autor separe esses lugares, para desdobrar seu raciocínio teoricamente, ressalta que não há uma hierarquia entre eles, mas há dimensões específicas em cada um para a formação da subjetividade. Esses espaços não poderiam ser substituídos uns pelos outros, mas se relacionam a partir de permanentes movimentos de transfusões entre cenas de escrita. Para exemplificar tal questão, Rodolfo (2004a) ressalta que uma criança, quando chega até a

folha para imprimir sua assinatura, não estaria descolada do primeiro lugar “corpo”, mas na própria inscrição na folha, faria como que uma revisitação desse primeiro lugar, dando um novo sentido para ele. Na escrita, estaria inscrita a operação fusional com o corpo do outro, e por isso se torna libidinizada.

A fabricação de superfície, na oficina de contação, pode ser entendida como uma produção, desde a ambientação e construção do ficcional, na disposição de elementos que a narrativa propõe, a partir da mediação das contadoras. Da mesma forma, podemos desdobrar a reorganização do espaço físico da sala que possibilita uma marcação de diferença, para o início do contato com as histórias, do cotidiano do grupo. Mais do que isso, podemos discutir que o jogo entre as histórias-crianças-contadoras possibilitam trânsito entre superfícies: as de bordas corporais e as da ficcionalidade. Sobre o brincar com a superfície das bordas corporais, ressaltamos que os materiais trazidos em cena para as histórias (personagens, cenários e objetos), por vezes, circularam entre as crianças que contornavam seu próprio corpo, em uma experimentação com as materialidades (Silva, 2018). No que tange ao brincar com a superfície da ficcionalidade, temos a marcação de uma história em oficina, que aberta à inscrição das crianças, torna-se um lugar possível de intervir. Assim como apontado por Rocha et al., (2020), as passagens de uma superfície a outra são possibilitadas pelo encontro da criança com o outro, através de um trabalho simultâneo e compartilhado.

Da mesma forma, na oficina de contação de histórias propomos outros espelhos e significantes que oferecem às crianças possibilidades de existir e estar com o outro e, mais do que isso, que possam estar acompanhadas das narrativas da infância e da cultura (Rocha et al., 2020). Nesse cenário, a instauração de superfícies pode ser tomada como a organização do espaço junto das crianças, assim como a proposição da história e da composição que as crianças fazem nela. A instauração de superfícies é possível, na medida em que, a história é como uma tela que vai sendo pintada pelas contadoras e crianças, em um jogo compartilhado, que ajuda na organização de um espaço e de um tempo.

Com isso, podemos dizer que a história ficcional pode ser discutida, nesse trabalho, como um lugar de alojamento, enquanto superfície de inscrições e representações, na medida em que, a partir dos significantes, cenários, enquadres e personagens que ela dispõe, possibilita a criança “esburacá-la” e buscar ali elementos para se apoiar, partindo da ideia de entendermos as histórias como abertas e porosas aos gestos das crianças. Elas marcam, junto do enquadre em oficina, um terreno para as crianças ocuparem, contando com as produções da cultura e da infância, como significantes que podem ser recortados, com o incentivo ao brincar de ser. Desde a criação e sustentação de um espaço para “ser”, circulando através da

possibilidade da identificação (que será trabalhada mais a frente), ofertamos possibilidades para novos espelhamentos. A realidade das crianças representada pelas histórias, através de seus personagens e tramas, permite a projeção de conflitos, podendo atuar como baliza que confere sentido ao viver (Schneider, 2008). Da mesma forma, as crianças podem falar através dos personagens em um espaço que contorna a angústia (Gutfreind, 2020; Torossian & Xavier, 2012), mas principalmente, como um espaço de marcar e ser marcado pela ficção.

3.2 Processualidade e quebra das posições palco-plateia

“Nesse dia, resolvemos contar a história ‘Os três porquinhos’. Ao entrarmos em sala, Giuliana começa a nos contar sobre uma situação com policiais (esse era um movimento que vinha se repetindo no grupo). Organizamos nosso canto da contação, levamos nosso livrão e, dessa vez, optamos por levar apenas casas como cenário da história, em pequenas partes, para irmos montando com as crianças, apostando na diferença de vozes para marcarmos a presença dos porquinhos e do lobo.

Quando a história começa, Mônica começa a bater com uma mão em seu braço, transformando-se em uma heroína. Pede que a chamemos pelo nome da personagem. Giuliana, em um primeiro momento, fica mais longe da roda e, quando o lobo aparece na história (sendo interpretado pela nossa voz), tapa os ouvidos e fecha os olhos. Giuliana diz para nós ‘precisamos nos proteger’, levanta-se da roda e dos colchões do chão e mostra-se agitada. No entanto, retomamos a história, apontando a solução da construção de casas que poderiam proteger os porquinhos. Então, Giuliana parece se tranquilizar e se aproxima das outras crianças. As contadoras, que estavam na plateia, começam a construir as casas dos porquinhos, incentivando as crianças a construírem junto. Elas logo se aproximam e ficam em frente ao livro. As crianças vão ajudando e sustentamos esse movimento ativo delas na construção das casas, peça por peça. Mas, com o seguimento da história, a primeira casa, a de palha, foi derrubada pelo sopro do lobo (representado por uma das contadoras). Assim, começamos a construção da segunda casa - a casa de madeira.

A cada aparição do lobo, Giuliana parecia mais tranquila, podendo aproveitar a história. A materialidade das casas, direcionada em cena como uma alternativa para proteção dos porquinhos, foi ajudando-a a entrar na narrativa. Até que o lobo chega à

terceira casa, a de tijolos. O lobo foi assoprar, assoprar e Mônica, de forma espontânea, começa a ser também o lobo junto da contadora: começa a tirar o cenário do livrão.

Enquanto porquinhos, as contadoras alertaram que essa casa era muito forte, bem mais resistente que as outras. Mas não foi suficiente! Mônica fez com que a casa fosse derrubada, descolando as partes da casa das páginas do livrão. Então, uma das contadoras propõe: ‘vamos construí-la de novo? Dessa vez o lobo não vai derrubar!’. Só que Mônica, que agora era o lobo, não ajuda: ‘podem construir de novo que vou derrubar também!’. Michel chega mais perto para montar e Giuliana também. Junto das contadoras, começaram a montar a casa. A partir disso, Mônica parece transitar de lobo a porquinho novamente: quando terminamos de construir as casas, começa a assoprar na direção da contadora que fazia o lobo. A contadora, a partir dessa intervenção de Mônica, começa a brincar de ir para trás, como sendo carregada pelo vento.

Incentivamos as crianças a assoprarem juntas de Monica, até que o lobo resolveu fugir! A história tinha acabado, mas as crianças queriam continuar como porquinhos. Então, abrimos espaço para seguir a brincadeira. Dessa vez, Mônica disse que está dentro de uma das casas dos porquinhos e diz que tem um furacão dentro dela, uma bomba que destruirá o lobo. Giuliana, então, decide ajudar o lobo, dizendo para a contadora: ‘vai ficar tudo bem, deixa que eu te salvo’.

(Contação presencial, Adaptação do Diário da Sofia – “Os três porquinhos”).

As histórias têm uma linearidade de início, meio e fim, no entanto, entendemos a importância de sustentar aberturas nessa trama, incluindo o que acontece em ato na experiência das oficinas. Desde o início, enquanto Com Fio no Conto, queríamos trabalhar de forma que contemplasse a intervenção das crianças nas histórias que escolhíamos contar. Não só de incluir a possibilidade delas contarem, na condição de contadoras-ouvintes, como também despertar o interesse delas por personagens, histórias e mundos da ficção. Nosso interesse foi e segue sendo que a história pudesse se tornar habitável para as crianças, na medida em que, quando se sentissem convocadas, pudessem interagir com a narrativa proposta.

A nossa oficina de contação de histórias tem apostado, mais do que chegar até o final de uma história a ser contada, na importância da sua abertura, a partir de um alargamento do decorrer da narrativa. Em outras palavras, podemos dizer que, ao pensar a linearidade de uma história em início, meio e fim, ainda que tenhamos esse horizonte a cada oficina, acreditamos

na potência de estender justamente o “meio” das histórias. O desafio é poder incluir elementos introduzidos pelas crianças, trazendo-os para dentro da história do dia, dando continuidade, até a última página do livro ser fechada e a história ter seu fim. Acreditamos que isso vem contribuindo para que as crianças se deixem levar pela ficção e se engatem na história. Com isso, nomeamos como processualidade, um dos elementos organizadores da oficina.

Cabe ressaltar que a literatura sobre oficinas de contação de histórias tem trazido experiências de trabalho que as dividem em dois momentos: momento das histórias seguido de um momento de atividade (Gutfreind, 2020; Rocha et al., 2020; Porcacchia & Barone, 2011; Schneider, 2008; Torossian, 2009). Depois do momento da proposição de uma contação, haveria um espaço previsto de atividade, incluindo trabalho com desenho, modelagem, conversas, encenação, etc. No entanto, Rocha et al. (2020) apontam que, por vezes, esses momentos se cruzam e se misturam sem seguir, necessariamente, uma linearidade no tempo tendo em vista o que as crianças trazem para o momento de oficina. A divisão em momentos distintos teria como objetivo, por exemplo, falar sobre o que foi pensado e imaginado durante a história e auxiliar na elaboração, através da linguagem, do suscitado pela narrativa (Schneider, 2008).

No entanto, a partir do que as crianças nos sinalizam no espaço de oficina de contação, temos pensado justamente a importância do ato da oficina propriamente dita e o espaço que criamos, a partir da ficcionalidade, para além de tempos posteriores (que por vezes seguem desde as proposições das crianças após as histórias, como na cena inicial trazida). A cada história, a cada personagem e elemento que vamos inserindo, as crianças vão trazendo suas intervenções de forma direta ou sutil e, a partir da nossa iniciativa enquanto contadoras, incluímo-las na narrativa.

Além disso, a literatura aponta a importância da construção de uma materialidade no trabalho com oficinas, como, por exemplo, a construção de objetos (Guerra, 2008; Araldi et al., 2012) que adquirem um estatuto simbólico. No entanto, seguimos a proposição de Rodolfo (1990), no que toca a fabricação de superfícies, entendendo que a produção na oficina Com Fio no Conto é a oficina em si. Dessa forma, discutimos a oficina como produção de superfícies, enquanto marcação de bordas, inscrição de representações psíquicas (Silva, 2018; Gomes, 2019) e inscrição da superfície da ficcionalidade, como debatido acima. O trabalho em oficina visa justamente o espaço entre uma cena ficcional e outra, na aposta e incentivo à construção de uma superfície porosa às intervenções das crianças. Nessa via, temos pensado a extensão do decorrer de uma história e a ampliação em ato das narrativas,

como ponto nodal do trabalho, o que pode ser associado aos fenômenos transicionais de Winnicott.

O conceito de fenômenos transicionais da obra winnicottiana está no cerne de suas contribuições acerca do desenvolvimento emocional do bebê, da ligação com as artes, com o trabalho científico criador e com o viver imaginativo. Especialmente o que toca ao bebê, os fenômenos transicionais podem se dar, em sua ampla variação, desde as primeiras explorações com a boca e com outras partes do corpo, o que conduz à ligação com um brinquedo. No entanto, mesmo que a exploração e a satisfação autoerótica sejam suas bases, há algo para além delas (Winnicott, 1975).

Os fenômenos transicionais são constituídos no desdobramento entre o subjetivo e o objetivo e fornecem um senso de continuidade. “Os fenômenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na ideia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser” (Winnicott, 1975, p. 26). O cuidador adapta-se, quase que completamente, às necessidades do bebê, fazendo com que, a partir da ilusão, ele acredite que cria a realidade externa que o sacia. Inicialmente, bebê e objeto estão fundidos um no outro e a visão que o bebê tem do objeto é subjetiva. O adulto vai se orientando a tornar concreto “aquilo que o bebê está pronto a encontrar” (p.70). Com isso vai acontecendo um jogo, em que o objeto é ora aceito, ora repudiado e assim objetivamente percebido. Nesse jogo, o adulto participa e devolve o que o bebê vai abandonando: o cuidador supre o que a criança pode conceber desde sua criação. É no espaço intermediário, entre a realidade externa e a realidade subjetiva, que de início não tem comunicação, a ilusão é criada. A ilusão passa a mediar o psiquismo do bebê com o ambiente (Winnicott, 1975).

Enquanto zona intermediária, os fenômenos transicionais sustentam um paradoxo, em que as lógicas dicotômicas cedem para abrir espaço para a não resolução em pares opostos. Nesses fenômenos, não há a demarcação de uma resolução entre dentro e fora, eu e outro, realidade interna e externa, mas justamente a aposta em um jogo entre as dimensões. O paradoxo envolvido nessa criação tem grande valor para todo vivente e é capaz de enriquecer seu vínculo com a cultura (Rodulfo, 2009).

Por outro lado, em certo momento, a desilusão começa a ser colocada em cena pelo cuidador, iniciando as primeiras frustrações do bebê. Assim, temos o adulto que possibilita que o bebê acredite que dá conta de suas necessidades, através de sua criação, mas que, pouco a pouco, vai inserindo elementos que imprimem o senso de realidade do mundo, marcando diferenciações.

Desde essas conceitualizações, o espaço da contação de histórias pode ser associado com os **fenômenos transicionais**, visto que, na sustentação e ampliação do desenrolar das histórias, não está em jogo a resolução de ser ou não ser, do dentro e fora, do externo e do interno, mas justamente do brincar com a indecibilidade. Essa associação vai ao encontro com a literatura da área que associa a oficina de contação de histórias com os fenômenos transicionais (Gutfreind, 2020; Porcacchia & Barone, 2011; Schneider, 2008; Torossian, 2009; Matos, 2014). As oficinas, enquanto espaço associado aos fenômenos transicionais, além de se comunicarem com o imaginário infantil, abrem espaço para mudanças subjetivas alicerçadas na função da arte. O contato com as histórias não trata de operar univocamente com a realidade objetiva, já que opera sobre a imaginação da criança, mas também não se restringe ao mundo interno, já que são obras provenientes da cultura e, portanto, fazem parte da área das experiências transicionais (Schneider, 2008) como o viver criativo, a religião e as ciências (Winnicott, 1975).

Schneider (2008) pontua a criação de um espaço potencial no trabalho com contação de histórias. Além de possibilitar o acesso a um mundo fantástico e de imprevisibilidades, há uma sutileza dos contos a remeterem-se ao próprio sujeito, que por meio de sua imaginação criativa, pode reordenar elementos de experiências passadas, reconfigurando-os. Essa construção de um espaço potencial é possível desde a constituição de relações mais horizontais em oficina. Assim, o espaço junto dos contos, ao mesmo tempo em que aconchega, institui uma linha de horizontalidades sustentada pela confiança e pelo afeto. Essa horizontalidade não é natural, mas também fruto de um trabalho em oficina.

Tal consideração é organizadora para nosso trabalho em cena, em especial, no que toca a proposição dos lugares entre contadoras e crianças. Didaticamente, temos nomeado as posições, na oficina de contação, enquanto palco e plateia, inspiradas no campo do teatro. Em algumas oficinas, a posição de palco, inicialmente, é ocupada pelas contadoras que compartilham uma história e a posição de plateia é ocupada pelas crianças, acompanhadas de outras contadoras para auxiliar na organização do corpo e no engajamento da história. Como plateia, também assumimos um lugar de borda do ficcional, pois podemos nomear, como ouvintes, o que a história suscita em nós. Isso tem se apresentado como fundamental para o trabalho, pois algumas crianças têm dificuldades de sustentarem seus corpos sozinhas (em função de dificuldades motoras) e de sustentarem o laço com o ficcional das histórias (no investimento desejante em uma duração temporal).

No entanto, ainda que com uma proposição inicial de lugares em cena, trabalhamos justamente na quebra de posições contadoras-ouvintes, convocando as crianças a assumirem o

lugar de contadoras e, que possam interferir na história. Aos poucos, durante o trabalho, algumas crianças passaram a sentar ao nosso lado, enquanto palco, para contarem junto. Nessa via, entendemos que quem escuta uma história, não escuta passivamente, como um espectador observador - que recebe pronto o texto e sua mensagem - mas conforme sugere Matos (2014) é um co-autor, um ouvinte-autor. E é dessa posição que entendemos o nosso lugar e o das crianças na oficina e propomos a cada encontro.

As crianças são ativas na construção do trabalho e das próprias histórias. Em alguns momentos, propomos a oficina de contação em forma inicial de roda, entre crianças e contadoras, assim como, em outros momentos, contamos circulando pela sala, podendo acompanhar as crianças que não conseguem ficar no espaço da contação - abrindo possibilidade delas estarem mais perto das histórias ou de afirmarem seu não interesse (e de assim respeitarmos certa distância). Assumimos uma posição híbrida entre contar e ouvir histórias, entre palco e plateia, apostando no protagonismo em cena das crianças, utilizando o improviso como ferramenta fundamental para o trabalho. O improviso, nessa via, é tomado como uma postura metodológica (Bajour, 2020), permitindo e propondo justamente a quebra da relação mais demarcada entre palco-plateia. Temos percebido que é desde essa proposição de um “entre-lugares” - entre contador e ouvinte - e de uma postura de não fixidez das posições, que temos colhido e vivenciado experiências muito singulares.

A relação de horizontalidade se dá em ato e vai pautando o processo de oficinas. Araldi et al. (2012) apontam a importância de pensar as posições ocupadas por oficinairos diante dos participantes. Os autores afirmam que as oficinas convocam, em seu fazer, escolhas horizontais, colocando em tensão as relações de poder que inscrevem fronteiras entre oficinairo e oficinainte. O laço transferencial no trabalho sustenta-se na construção de um compartilhar em sinfonia, que respeita os ritmos e não apaga as diferenças. As relações constituídas operam como um organizador do trabalho; dessa forma, a experiência em si é balizadora e organiza o compartilhar no próprio fazer (Rainone et al., 2012; Araldi et al., 2012).

Nessa via, Rickes e Gleich (2009) lançam a imagem de uma dança de posições no trabalho em oficinas. Em outras palavras, apontam a circulação do lugar de saber como ferramenta importante, em que, o oficinairo pode ocupar o lugar de alguém que quer saber sobre algo junto com o oficinainte, recusando a posição de mestria, ocupando o lugar de “destinatário de um endereçamento” (Silva & Alencar, 2009). Em consonância a isso, propomos na oficina de contação, um jogo de posições palco-plateia, contadoras-ouvintes, em que o exercício de um brincar instaura a possibilidade de ocupar diferentes lugares em cena.

Da mesma forma, ampliando o decorrer da narrativa, propomos as histórias ficcionais como superfícies abertas que podem acolher o endereçamento e o gesto de autoria de quem a escuta e, logo, também a conta.

3.3 Recursos cênicos: criação de brinquedo, mediação e inclusões recíprocas

“Nesse dia, contamos a história ‘Quem tem medo de monstro?’. Escolhemos essa história, em função do que conversamos em interconsulta com uma das educadoras: Giuliana estava com bastante medo, falando de monstros e se atrapalhava um pouco no espaço de grupo. Da mesma forma, as crianças vinham nos mostrando seus interesses por histórias com conflitos e que apareciam personagens ‘maus’. Como recurso, escolhemos coadores feitos de tecido onde pintamos os personagens. Nossa proposição era a contadora contar a história, apresentando os monstros e ir sobrepondo-os em sua mão. Utilizamos um pano preto para fazer a borda do ficcional, colocando-o no chão, e que também pudesse cobrir os personagens que apareceriam na história.

Mateus demonstrou interesse por ser contador, mais do que ser ouvinte. Pegou um coador e o colocou embaixo do pano preto, assim como a contadora fazia, sentando ao seu lado. Em alguns momentos da história, Mateus colocava o coador, em cima da mão da contadora, tapando os demais personagens. Após colocar todos os personagens um sobre o outro, Mateus coloca eles na sua mão. Mateus, assim como a contadora, vai tirando um por um e recoloca na mão da contadora, decidindo uma nova ordem para a história. Depois, Mateus distribui os personagens para as crianças do grupo, escolhendo com qual cada uma iria ficar. Mateus decide ficar com o personagem ‘crianças’ em sua mão.”

(Contação presencial, Adaptação do Diário da Sofia – “Quem tem medo de monstro?” de Ruth Rocha).

Os recursos cênicos têm nos permitido criar condições para que as crianças possam escutar e brincar junto das histórias. Para além do trabalho com a ambientação ficcional já citado, usávamos personagens concretos ou fantasias (quando as histórias eram dramatizadas). Em outros momentos, o figurino das contadoras era roupa preta, pois pretendíamos dar mais foco aos personagens e aos cenários coloridos. Isso compunha alguns dos recursos da oficina.

A partir dos personagens concretos, percebíamos a possibilidade das crianças interferirem nas histórias, podiam assim assumir o lugar de contadoras. Os recursos - como

bonecos, cenários, fantoches - que construíamos para as oficinas, ajudavam-nos a fazer o convite às crianças. Eles inicialmente apareciam, através das nossas mãos, mas logo ocupavam as das crianças, que passavam a compor a história.

Em muitas contações, logo que apresentávamos algum personagem, as crianças mostravam-se curiosas e, muitas vezes, aproximavam-se para tocá-lo, pedindo para seguir com ele em suas mãos. Assim seguíamos as histórias. Percebíamos que era junto deles que as crianças sentiam-se mais confortáveis para entrarem no mundo ficcional e, mais do que isso, que a presença da materialidade física instaurava condições possíveis de acesso e interferência nas histórias.

Em algumas oficinas de contação, fizemos a leitura de livros ou optamos por histórias mais abstratas sem tantas materialidades em forma de personagens. No entanto, nessas contações, percebemos o movimento de inclusão de personagens pelas próprias crianças, como por exemplo na história “Flicts” em que Mariana pegou um boneco da sala para falar, desde o lugar de personagem, pulando nas páginas do livro que estava em nossas mãos. Na FADEM, muitos brinquedos da sala do grupo iam surgindo nas histórias, interagindo com os personagens, tomando inclusive lugares de protagonistas.

Gutfreind (2020) associa os contos como mediadores no espaço psicoterapêutico do ateliê dos contos, permitindo uma distância do ficcional em relação à realidade. No entanto, a experiência tem nos mostrado a importância de outros mediadores para além da história propriamente dita, como um suporte material (Rodulfo, 1990). Para algumas crianças, a materialidade de objetos durante a história parece ter servido como mediadora (Guerra, 2008; Rainone et al., 2012), para além do conto propriamente dito, na possibilidade de expressar-se por um personagem ou objeto. A concretude de um personagem pode permitir que haja uma distância apaziguadora (Guerra, 2008) em relação às histórias, personagens e às contadoras, o que assim possibilita que a criança possa se expressar e brincar com as superfícies.

Os cenários das histórias, os personagens e as materialidades de cada contação eram construídos pelo coletivo. Preparávamos as histórias conjuntamente, construindo os materiais para levarmos a cada encontro com as crianças. Algumas vezes, alguns personagens ficaram na sala do grupo, marcando, por exemplo, que a contação esteve ali, fazendo referência à história do dia.

A partir de Rodulfo (2008), podemos associar o lugar da materialidade concreta utilizada por nós em contação e a que surge na cena espontaneamente, pela atividade das crianças, com a construção de um **brinquedo**. Há uma intencionalidade do lado das contadoras de que a história, os personagens, os cenários e as tramas possam adquirir esse

estatuto. No convite ao mundo das narrativas da imaginação, fazemos um chamamento para que as materialidades, além de serem possibilidades de comunicação e mediação para a criança em oficina, possam adquirir o lugar de **brinquedos**.

Nesse sentido, a partir das histórias e da intervenção das crianças, temos como objetivo incluir elementos de sua autoria e sustentá-los como **brinquedos**, no incentivo a sua transformação e a seus múltiplos significados desde o ficcional. Essa condição inclui a porosidade, a partir de uma invenção da criança em conferir outros significados a ele, que podem ser inspirados e retirados dos significados da própria história da literatura. Nessa criação da criança frente à materialidade, por meio de um contorno criativo, pode-se falar da montagem de um corpo ficcional e de objetos investidos de sua potência de criação, seja numa via espontânea e direta da criança ou da aposta da contadora na construção de um **brinquedo**. O incentivo à construção de um brinquedo ancora-se no exercício de dar novos sentidos às histórias e às materialidades em oficina, em seu ato de produção (Rodulfo, 2008).

Da mesma forma, para algumas crianças, para além de mediação, a materialidade parece ter servido como um aporte de constituição corporal, de exploração e da constituição de uma espacialidade, partindo do objeto para o corpo e vice-versa. A partir dos personagens, levados e produzidos por nós, ou incluídos pelas próprias crianças, um diálogo torna-se mais possível: não só da intervenção espontânea das crianças na trama ficcional, como de despertar um maior interesse nas histórias e personagens. Sobre isso, ressaltamos a função e representação das materialidades como pontos importantes para a construção do processo de constituição subjetiva de uma criança.

Retomando as contribuições de Rodulfo (1990) sobre as funções do brincar, podemos associar a inclusão dos recursos cênicos à aproximação com a extensão das relações entre continente-conteúdo, segunda função que o autor atribui ao brincar. A função de continente-conteúdo segue através de um sistema de inclusões recíprocas, cujo brincar estaria ligado ao movimento de extrair e devolver. As inclusões recíprocas estão associadas à noção de espaço e tempo e Ricardo Rodulfo (1990) parte das considerações de Sami-Ali para propor essa construção do brincar.

Em “Cuerpo real, cuerpo imaginario”, Sami-Ali (1979) parte do conceito de estranho inquietante (*Unheimlich*), através do conto “O Homem de Areia” de Hoffman. Sami-Ali (1979) aponta que, no decorrer de um sonho ou de um estado de vigília, pode ocorrer que a relação estabelecida entre o familiar e o estranho se inverta por uma sutil alteração da função perceptiva. Essa produção não seria uma reação passageira, com função de reduzir uma percepção ameaçadora, mas modifica profundamente o objeto: o familiar se transforma em

estranho e o estranho em algo que inquieta, ambos marcados por uma proximidade absoluta. O estranho inquietante, em seu jogo dialético do familiar e do estranho, concentra-se em um mesmo objeto e aparece pelo fracasso da repressão e pelo retorno do reprimido. Com isso, Sami-Ali (1979) propõe que o estranho inquietante está associado a uma estrutura do espaço, onde presente e passado mesclam-se, de uma maneira que o sujeito não consegue demarcar suas fronteiras. Assim, o sentimento do estranho inquietante implica uma organização particular do espaço, em que o dentro é o fora e vice versa, em um sistema de inclusões recíprocas. Em uma mesma estrutura espacial, temos que A inclui B e B inclui A, o dentro inclui o fora e o fora inclui o dentro.

O retorno do reprimido não seria o gerador do estranho inquietante, nem o estranho inquietante revelaria sempre o inconsciente. Para que o familiar se converta em estranho e, para que a mudança esteja acompanhada do afeto que o caracteriza, a experiência tem de ser borrada na demarcação entre o real e o imaginário, além de ser desenvolvida no plano da percepção. O estranho inquietante aparece quando se perde a distância que, normalmente, o objeto mantém, pois o espaço já não tem a mesma organização habitual (Sami-Ali, 1979).

A partir disso, Rodolfo (1990) propõe a função do brincar de continente-conteúdo, em que não estaria colocada a separação dentro e fora, interno e externo, mas o trabalho se ancoraria na construção de uma reversibilidade total. Tempo de experimentações com os formatos e tamanhos, de colocar objetos dentro de outros, sem necessariamente resolvê-los em uma finalidade, ou de diferenciá-los como grandes ou pequenos. É um movimento importante na constituição das espacialidades e para uma posterior separação eu e não eu, dentro e fora, interno e externo. No movimento de sobrepor, incluir e experimentar, podemos desdobrar a constituição e percepção de materialidades, de seus contornos e de uma extensão na fabricação de superfícies, a partir da exploração da criança.

Retomando essa questão para a contação de histórias, percebemos que as materialidades nos ajudam também a chamar as crianças para a cena, na medida em que, incluindo algum elemento que a criança esteja interessada, a contadora faz um movimento de tentar enlaçar com a história que está sendo contada. Com isso, podemos discutir que os recursos cênicos na contação podem operar como um alargamento da função do brincar de fazer superfície e das relações de continente-conteúdo, no brincar com as materialidades e superfícies concretas dos objetos. Nesse sentido, percebemos, na contação, o interesse das crianças não apenas em utilizar os materiais como mediadores da relação com as histórias e com os outros, mas também como reconhecimento de materialidades dos próprios objetos,

tocando neles, brincando com seus usos, inclusive experimentando-os a partir de seu próprio corpo.

3.4 Temporalidade e o jogo do aparecimento-desaparecimento

“A história do dia era ‘Flicts’, história de uma cor que não encontra lugar na paleta de cores, pois era diferente. Em sua busca por um lugar, escuta muitos não de outras cores, até que decide ir para a Lua. Flicts vai sumindo, sumindo e reconhece um lugar possível para si junto dos astronautas.

Nesse dia, entramos na sala do grupo e as crianças estavam sentadas nos esperando. Escolhemos fazer a contação com o próprio livro, por ser muito bacana as ilustrações das cores e os diferentes formatos que vão aparecendo durante a narrativa, ainda que a história fosse mais abstrata. Eu seria a contadora da história e a Sofia, a Luísa e a Paula na plateia com as crianças. Luana, uma das crianças do grupo, não conseguiu ficar, pois estava muito agitada e precisou ficar circulando pela FADEM junto com a Paula, desde o início da contação.

Como escolhemos contar com o próprio livro, utilizamos um papel pardo para ficarmos em cima sentados, marcando o espaço ficcional e também com possibilidade de criar algo ali, se fosse do interesse das crianças. Montamos o nosso cantinho da contação em formato de roda. Martin chega e deita-se no meu colo, me morde e vai até a Sofia, também a morde. Não tínhamos entendido muito esse movimento, mas era um dia difícil para Martin que queria seguir na piscina e nas brincadeiras com água, segundo a educadora. Remetemos à história do dia e a primeira página do livro é aberta! Para essa história, levamos um objeto simbolizando o Flicts que iria pular de cor em cor.

Martin vai até o meio, pede para segurar o Flicts, coloca um pouco na boca e diz que quer mordê-lo. Mas quando deixamos seguir com o objeto nas mãos, parou de morder e seguimos a história. Mônica, no decorrer da história, escolhe um objeto para trazer para a história. O objeto vai pulando nas páginas do livro, assim como os movimentos que a história anunciava de Flicts.

Quando Flicts vai para o céu, Martin disse que o Flicts foi para o céu, saiu correndo para baixo da mesa do grupo, escondido nas cadeiras. Luísa chamou Martin, dizendo que Flicts tinha sumido, mas ele estava ali junto do grupo. Ficou um tempo mais ali, mas conseguiu ser acompanhado e voltar para a roda.

Mônica ficou angustiada também com a falta de lugar de Flicts. Nesse momento, não queria que Martin ficasse com ele nas mãos. Disse ‘é seu’ para mim. Pareceu uma tentativa da história seguir para Flicts encontrar seu lugar.

No final da história, quando Flicts encontra um lugar, pegamos uma grande bola de isopor, (que pintamos para representar a Lua) amarrada em um fio de nylon. A lua foi passando pelo grupo e as crianças queriam brincar com ela. A lua virou uma bola de brincar. Mônica disse ‘eu sou a abridora e saidora de histórias’”.

(Contação presencial, Adaptação do Diário da Luísa – “Flicts” de Ziraldo)

As histórias como superfície também tem suas marcações. Todas as narrativas incluem, em sua trama, seus começos e finalizações. Ainda que trabalhemos com a ampliação do “decorrer” de cada história, na extensão das tramas narrativas, a marcação de início e de fim também são pontos importantes para a construção em oficina.

Com a primeira página do livro aberta, no canto da contação (que retomamos a cada semana) e com a ambientação, a história começa, assim como quando a última página do livro é fechada, fazemos um convite para a suspensão do faz-de-conta e para a retomada do espaço “habitual” do grupo. Isso tem sido um exercício importante. Nos primeiros momentos do trabalho, por vezes, organizamos o espaço entre nós do coletivo, o que depois, as crianças passaram a nos ajudar e inclusive convocar umas às outras na montagem do nosso cantinho da contação. As crianças também passaram a sentar à frente do nosso recurso livro e mostrar interesse pela história do dia.

Com a criação da nossa música-tema, após nos direcionarmos e acomodarmos para o canto da contação, passamos a cantá-la marcando o início das histórias junto do nosso livro grande de MDF.



Figura 2. Livro do coletivo usado nas contações.

Enquanto proposição da oficina, pensamos em um recurso que pudesse imprimir ao trabalho, a possibilidade de incluir a intervenção das crianças. Foi ideia da Sofia criar esse livro grande de MDF manuseável. As páginas de feltro têm como objetivo permitir com que os personagens e cenários sejam fixados e desafixados pelas contadoras e crianças, para além da linearidade da história proposta. Os personagens, em sua maioria, são feitos de tecido, fixados no livro com velcro, podendo ser deslocados no decorrer das histórias. Para além do uso de tecidos, também confeccionamos personagens em papel seguindo com a proposição do uso em velcro.

O livro de MDF com a abertura e o fechamento de páginas, o cantinho da contação e a música de chamar as histórias são alguns dos recursos que sustentam a demarcação do espaço-tempo. O livro auxilia na função de demarcação do faz-de-conta, já que com a primeira página aberta a história começa e com a última página fechada, ela tem seu fim. Por ter um tamanho robusto, entendemos também que o nosso livrão possibilita um uso mais compartilhado pelas crianças, além de uma aproximação mais concreta com as histórias.

O canto da contação ajuda a marcar o espaço em que as histórias terão lugar, diferenciando-o do “espaço do grupo”, visto que fazemos as contações na mesma onde são realizadas as atividades do Espaço Educativo. O espaço físico pode auxiliar na construção de uma superfície (Araldi et al., 2012), de um suporte material (Rodulfo, 2004a) para apoiar a construção das histórias, permitindo maior possibilidade de apropriação das crianças de uma narrativa.

Ainda que o ato de estender a narrativa seja organizador do trabalho, a marcação do início e a finalização das oficinas têm contornos importantes e são um dos desafios. Por vezes, tivemos que retomar a abertura do livro, com uma parte da história, para conseguirmos finalizar e ajudar as crianças a se despedirem da narrativa e do espaço em oficina. Rodulfo (1990) nos ajuda a seguir nessa discussão, a partir do terceiro tempo do brincar: o tempo de diferenciação dentro e fora, da simbolização da ausência e da presença. Aqui se faz referência ao *Fort Da* freudiano.

Em “Além do princípio do prazer”, Freud (1920/2010b) escreve, a partir da observação de seu neto, sobre seu hábito de jogar pequenos objetos para longe, em que proferia com satisfação: “o-o-o” (entendido por sua mãe como “Fort”) que significa “foi embora”. Em outro momento, percebeu o prosseguimento de jogo de seu neto com um carretel, no qual o jogava para dentro do berço, deixando-o fora do campo de sua visão e dizia “o-o-o”, e depois o puxava para fora com uma saudação alegre dizendo “da” que significa “está aqui”. Assim, a brincadeira da criança consistia num jogo do ir embora do objeto

seguido de sua aparição. Curiosamente, segundo a interpretação freudiana, o primeiro momento da brincadeira - o do desaparecimento do carretel - era repetido mais vezes e parecia um jogo em si, mesmo que o prazer estivesse mais no segundo ato. Freud nomeou tal brincadeira como *Fort Da* que incluiria uma renúncia de satisfação que permitiria à criança lidar com a ausência materna sem protestar. Com isso, a brincadeira é tomada como uma encenação, em que é posto em destaque o desaparecimento e o retorno dos objetos, onde a ausência é tomada como uma condição para seu retorno - que seria o propósito do jogo. A possibilidade de lançar um objeto coloca a criança em uma posição de protagonista, e ele como substituto materno pode ser mandado embora. Isso permite a criança vingar-se através de tal substituição. A brincadeira, nesse sentido, diminui a intensidade das vivências. A partir da ausência materna e da difícil experiência de perda de objeto, a criança cria, através do brincar, a simbolização dessa situação. O menino que, segundo Freud, encontrava-se numa posição passiva (atingido pela ausência), ao repeti-la em forma de jogo - mesmo que sentindo certo desprazer - assumiu um papel ativo.

Por outro lado, em *Padres e Hijos*, Rodolfo (2012) retoma a brincadeira do *Fort Da*, proposta por Freud, e aponta para a consideração de funções mais primordiais e arcaicas acerca do brincar na infância antes desse momento (jogo de esburacar-fazer superfície, relação continente conteúdo e então, jogos de esconde e esconde). Segundo o autor, a direção freudiana de olhar apenas para esse tempo do brincar, associa-o a uma produção frente a uma perda, como um movimento de consolo da criança em função da partida da mãe. O jogo entra como uma satisfação substitutiva de uma frustração libidinal. Assim, Rodolfo (2012) abre espaço para uma leitura que o brincar, apenas tomado por essa concepção, poderia ter sua importância diluída, sendo atrelado apenas como uma resposta da criança à ação do adulto.

Como um terceiro tempo do brincar, associado ao *Fort Da* em Freud, Rodolfo (1990) fala dos jogos de esconde-esconde e do desaparecimento simbolizado. Após o tempo do corpo como uma continuidade de superfície, seguido da possibilidade de relações entre continente e conteúdo que insinuam a instauração do esboço das noções de volume, temos a terceira função do brincar, incluindo o desaparecimento e o aparecimento. O desaparecer, que outrora causava angústia, passa a ser vivenciado como um acontecimento libidinal, instaurando demarcações importantes como eu e não eu, diferença entre externo e interno, tornando assim as coisas reais: “. . . algo é real apenas a partir do que demonstra e faz valer a possibilidade efetiva de seu desaparecimento, tanto do lado do sujeito como do objeto” (p.118). Ilustrando essa função do brincar, Rodolfo (1990) traz exemplos como a descoberta do bebê pelas portas

e o interesse pelo movimento de abrir. Esses movimentos vão propiciando a instauração de alternâncias: o desaparecimento marca também o retorno, na dialética presença/ausência.

A partir do trânsito entre continuidade e descontinuidade, o *Fort Da*, em seu jogo de aparecimento e desaparecimento, mais do que se tratar do lançar de objeto, marca a criação de uma espacialidade, construindo a noção de constância e continuidade do objeto (Rodulfo, 1990). O objeto não precisa estar presente para ser assegurado: sua saída comporta seu retorno. Nessa mesma via, a criança pode se sentir assegurada, sustentada pela fabricação de imagos que fazem com que seja possível sustentar a ausência do outro e assegurar sua própria presença. Na criação dessa nova espacialidade, há uma instauração de um dentro e de um fora, de um eu e outro, o que auxilia na entrada e na saída do faz de conta.

Enlaçando tais questões com a oficina de contação de histórias, se, ao mesmo tempo, entendemos que se faz importante a sustentação da dimensão da processualidade e das distâncias abolidas (da sua não resolução em termos de interior/exterior, dentro/fora, eu/outro, fantasia/realidade), também ressaltamos a importância de uma distância entre essas posições e de possíveis demarcações. Podemos nomear como temporalidade, esse elemento que discrimina diferentes momentos, tempos e posições para o sujeito. Entendemos que, na construção de nossa oficina, sustentamos tempos diferenciais que convocam a instauração de um ritmo que comporta a continuidade e descontinuidade, em um jogo.

A partir de uma alternância rítmica, brinca-se com um tempo de fusão, em que se pode ser o que a história propõe ou se é o próprio personagem, assim como com um tempo de suspensão da ficcionalidade, de certo tempo de diferenciação e de um desprendimento que suporta um não-total ou uma incompletude, pois “já não se trata apenas do espaço de inclusões recíprocas” (Rodulfo, 2004a, p. 225). A dimensão da inscrição de uma temporalidade permite certo distanciamento do objeto. Na via de certa abstração, podemos associar o trabalho na oficina de contação de histórias, tendo em vista que, a partir dos “. . . contos, a criança aprende que o campo semântico das palavras se fragmenta e que de acordo com o contexto em que aparecem sua significação pode se modificar” (Matos, 2005, p.33). Com isso, podemos dizer que uma história sustenta certo prolongamento e certa duração, atravessada por descontinuidades, marcando algo de uma temporalidade, importante para o processo de subjetivação de uma criança.

A construção desses tempos, que marcam a superfície psíquica, vão na direção de possibilitar o reconhecimento do início e fim de uma história, dos contornos entre fantasia e realidade, da possibilidade de contar e de escutar. Essa é uma das direções do trabalho em oficina. Da mesma forma, podemos discutir tal questão a partir do enlace com as proposições

acerca do jogo metáfora-metonímia. Rodolfo (2004a) aponta que ambas são possibilidades de se relacionar com o outro e com a linguagem, ainda que resguardem suas diferenças. Essas posições não podem ser reduzidas a diferenças oposicionais. “O literal é o metafórico, ele está como que incrustado naquele; o literal já é um dos modos do metafórico” (p.226). Sobre isso, Rodolfo (2004a) exemplifica com um recorte clínico:

Por isso mesmo, se um pacientezinho me diz no meio do jogo “te comia”, a melhor formulação não é a consagrada de que *diz* [grifo do autor] em lugar de fazer; afirmamos por outro lado, que *me come* [grifo do autor] “de verdade”, como as crianças gostam de dizer, só que no plano do traçado. E aí reside propriamente o efeito metafórico. É preciso que, no dizer, *algo* [grifo do autor] literal do comer, da sucção, da devoração e da voracidade passe; não tanto “morte da coisa”, seguindo a fórmula idealista, mas transfiguração, nova figurabilidade, metamorfose. Sem tudo isso a palavra não teria nenhum peso libidinal (p.227).

Há algo de uma presença libidinal na produção discursiva “te comia” que poderia ser pensada para além de uma substituição do comer pelo falar. Através do próprio discurso, de um jogo a partir da produção da criança, essa materialidade apresenta-se em outra posição, enquanto ato no lugar do traçado: “come-se” em outro lugar na sequência (corpo-espelhoulousa). Rodolfo (2004a), com essa proposição, parece nos dar pistas de não analisar de uma forma valorativa, no sentido de “avanços e regressões”, as possibilidades de comunicação do sujeito, mas marca diferentes lugares e espaços de subjetivação, que são utilizados conforme as possibilidades de cada um.

Tendo essas questões trazidas, Rodolfo (2004a) parece propor a relação entre o literal e o metafórico em sua circulação, em sua possibilidade de jogo. Para esse movimento de circulação ir se operando, sugere a operação de castrações, que teriam como função certo espaçamento dos registros de funcionamento. O conceito de castrações, que o psicanalista dialoga, parte de Françoise Dolto (1984/2017) que teoriza sobre as castrações simbolígenas. Cabe aqui ressaltar de uma maneira geral que, para Dolto, as castrações seriam humanizantes, incidindo na imagem do corpo da criança, a partir da mediação de um adulto através da linguagem, que, por um lado, marca uma interdição e, por outro, traz possibilidades de abertura para a criança. Dessa forma, estaria em certo trânsito um jogo em ser parte de – no sentido de uma relação metonímica- e diferenciar-se de – no sentido das relações metafóricas.

Dito isso, podemos desdobrar que na oficina de contação de histórias trabalha-se na sustentação de um **entre posições**, em um jogo entre metáfora e metonímia, ora tomando os elementos em sua concretude, ora podendo propor elementos poéticos e abstratos como forma de acesso a uma história. Marcamos os tempos do início da oficina e das histórias, mas também fazemos um movimento de suspender a ficcionalidade pouco a pouco em oficina,

utilizando dos recursos cênicos para dar notícias da aproximação do seu fim. Em oficina, para além da sustentação de um espaço em que as diferenciações não fazem questões, aposta-se em inícios e fins, nas entradas e saídas, na marcação de contornos do corpo de uma criança e de outra, do abrir e fechar de páginas. Isso vai inaugurando as possibilidades de brincar de ser e da suspensão desse, visto que as histórias são marcadas pela sua duração temporal e apontam para diferenciações importantes, assim como no processo de subjetivação do sujeito.

3.5 Posição ética

“Já estávamos as quatro posicionadas com o nosso livrão, nossas roupas pretas e nossos personagens. Andamos animadas pelo corredor da FADEM, tão conhecido por nós todas, até chegarmos na porta da sala do grupo. Algumas batidinhas suaves e já podíamos escutar gritos vindo de dentro da sala. ‘Oi, pessoal! Hoje é dia de contação!’. Aos poucos, fomos nos cumprimentando e montando o nosso cantinho, posicionando as almofadas e os colchonetes, criando o nosso ‘palco’ e a nossa ‘plateia’ - que, mais tarde, seriam quase dispensados. Depois de já sentados, cantamos em conjunto a nossa música.

E, no ressoar da última nota, o grande livrão se abriu! Começava a história do dia! A história era ‘O Escondedor de Luas’, que narra a aventura de Timoleon que, depois de ter sido nomeado o novo escondedor de luas, perdeu a pílula que o deixaria leve como ar para alcançar a lua. Ah, não! Chateado, ele senta-se na calçada e várias pessoas se propõem a ajudá-lo - com estilingues fortíssimos, aviões de papel gigantes, pássaros de criação e molas de relógios enormes -, mas nada serve. E agora? Mas Timoleon não tinha nada a temer!

Logo que perceberam que o personagem estava em apuros, as crianças se posicionaram no palco e construíram, elas mesmas, formas de ajudá-lo a chegar até a lua. Um cachorro? Um carro? Uma roupa mágica? Cada um podia sugerir um modo diferente de Timoleon chegar até a lua, respeitando as sugestões (e a vez) dos colegas. ‘Lua, aí vou eu!’, dizíamos cada vez que tentávamos um jeito diferente. Mas, infelizmente, todas as tentativas fracassaram - porque assim a história previa e assim mantivemos. Tristes a cada vez que Timoleon não conseguia chegar à lua, repetíamos ‘não foi dessa vez’ até que, depois de algumas-várias alternativas, era dito em uníssono por quase todos nós - e, quem não dizia, também expressava seu descontentamento com aquela situação. Ao final, como a história nos ensinava, construímos, com o estilingue, o cachorro, o avião de papel, o carro, a roupa mágica (e tantos outros trazidos pelas crianças durante a história), uma grande escada que

ia até a lua. Todos nos juntamos e, ao redor de uma almofada colocada em pé por uma das crianças, alcançamos a grande lua de isopor que, sustentada por um bastão de madeira, voava acima de todos. Que alegria! Chegamos até a lua!”

(Contação presencial, Adaptação do Diário da Paula – “Cache Lune” de Eric Puybaret, traduzido e adaptado pelo coletivo como “O escondedor de luas”).

Entendemos a importância do ato de contar histórias como um ato de resistência, de resistir às adversidades e apostar na magia e no fantasiar. Escutar e contar para/com o outro, tomando-o enquanto alteridade é uma posição política, em tempos de cerceamento da palavra e da negação das diferenças. É acreditar no encontro, que se produz com o outro, e das histórias como boas companheiras na vida. Investir na presença e em um momento de parada para contar/escutar histórias – em um período de urgência de demandas e aceleração das vidas- é confiar no gesto compartilhado e na importância de estar junto no coletivo.

Sustentamos o cuidado com a linguagem como central no nosso trabalho. A linguagem é multiplicidade: é ritmo, é som, é postura corporal, é música. O trabalho do contador, ademais, é do trato com a linguagem, de ampliá-la e torná-la compartilhável às crianças. Apostamos na dimensão imagética para contar histórias, pois é isso que também nos convoca para conseguirmos escutar uma história e entrarmos no mundo do fantasiar. A magia só funciona se for prazerosa para quem conta e quem escuta, o que faz a escolha das histórias ser fundamental. Fazemos um trabalho de pesquisa e busca por histórias que possam ter conteúdos que interessem às crianças. Mais do que isso, que esse conteúdo da história possa reverberar em novas histórias, histórias singulares produzidas no encontro em oficina.

Tendo isso em vista, nosso trabalho, mais que ler/contar histórias, é amparado no compromisso com as múltiplas facetas da linguagem, estendendo seus limites para que as crianças encontrem formas de se enunciar. Durante as histórias, cuidamos das modulações e entonação da voz, dos gestos e dos movimentos que a narrativa vai convocando até do trato com personagens, luzes e materiais que usamos para compor a cena. Entendemos a importância da disponibilidade e do engajamento corporal para esse trabalho, auxiliando assim, quando necessário, a criança a se engajar na história, como por exemplo, através da projeção da voz e das expressões faciais com cada cena/afeto que a narrativa dispara. Com isso, entendemos que trabalhamos com a escuta e com os significantes, entendendo-os como inclusos no campo da linguagem para além da linguagem verbal (Comerlato, 2018; Rodolfo, 1992).

Isso parte de um reconhecimento que o processo de subjetivação de um sujeito passa pela marcação significativa no enlace com o outro, sob diversas formas. Junto de Rodolfo (2008, 1992), podemos dizer que o significante passa pela ordem do musical, incluindo ritmos, sequências e intervalos que vão constituindo o corpo. “O corporal está feito de música, uma música prévia a instrumentos, anotações e coisas assim. É impossível narrar isto no plano verbal, salvo em certa medida pelo poético, termo que designa o mais musical no regime do verbal [tradução nossa]” (Rodolfo, 2008, p. 188). Assim, enquanto intervenção, apostamos em ato na ampliação do conceito de significante, tomando as manifestações de expressão das crianças, como endereçamentos em oficina, trazendo para a trama ficcional, em seu estatuto de produção subjetiva. Podemos dizer, desde um horizonte ético, que reconhecemos a multiplicidade da comunicação e suas formas de expressão e nosso trabalho, que se ancora na psicanálise, reconhece o significante em sua função, em sua produção que está situada no contexto, para além de um sentido externo e transcendente (Rodolfo, 1992).

Além disso, entendemos o papel político das histórias, na direção de que um espaço de oferta de contos pode operar no sentido de uma democratização da literatura, aproximando crianças a um capital cultural, que muitas vezes é inacessível a elas. Essa inacessibilidade pode se dar em função de dificuldades singulares incluindo o campo da escrita e da leitura, como também pela desigualdade social em que o acesso à literatura é um privilégio (Rocha et al., 2020). Petit (2003) aponta que o acesso a bens e direitos culturais propicia a abertura para um tempo de fantasia que sustenta o pensar e a própria criatividade. A leitura, o acesso aos contos e às histórias, seja de forma mais individual ou através de um compartilhamento coletivo, ajudam na construção do sujeito e abrem espaço para sonhar.

No que tange ao recorte de público com quem trabalhamos, associada ao recorte de classe que atravessa essa discussão, muitas crianças com deficiências lidam - a partir do lugar ofertado e compartilhado socialmente - com dificuldades de acesso a diversas possibilidades enquanto sujeitos, em função de estigmas e pré-conceitos, incluindo até mesmo o direito à literatura. Sendo assim, enquanto oficina, sustentamos que a literatura é para todos: é para toda a criança, é patrimônio da cultura, é acesso à ludicidade, à magia e a diversas versões do mundo. Crianças que, desde muito pequenas, lidam com diagnósticos e diversas intervenções médicas em seu corpo, por vezes, acabam tendo sua condição de infância esquecida, no apagamento do lugar do brincar e da arte de inventar o mundo.

Nesse cenário, as oficinas de contação de histórias podem ser tomadas enquanto um dispositivo de promoção à saúde, através da potência artística e das narrativas culturais. Isso possibilita a criação de um lugar que acolhe gestos de reelaboração da dor, em um

compartilhamento “entre” crianças: entre crianças e cuidadores, entre crianças e contadoras e de todos no “encontro” com a literatura (Torossian, 2008). O acesso à leitura, aos contos e às histórias, através de movimentos lúdicos, abre espaço para as crianças habitarem diversos espaços de subjetivação. Como dispositivos coletivos, as oficinas, ocupando o lugar entre sujeitos e subjetividades, podem produzir desvios em cristalizações. Podemos dizer assim que “o ‘coletivo’ emerge, então, como um espaço moebiano entre a produção social e a sua singularização, entre a psicanálise extensão e intensão, entre o sujeito do inconsciente e a discursividade política” (Torossian, 2008, p.53).

Nessa perspectiva, conforme Bajour (2020), um trabalho junto da literatura, sustentado a partir da escuta e no laço de confiança, pode produzir efeitos transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social, assim como frente a situações de autoritarismo. Mais especificamente sobre as experiências em leitura compartilhada, a autora aponta que “os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar” (Bajour, 2020, p.45). Junto de Bajour, estendemos tal proposição para a oficina de contação de histórias, propondo que contar é escutar e escutar é autorizar um lugar às crianças enquanto sujeitos de suas narrativas, capazes de enunciar e ativas em seu processo de subjetivação. Enunciação que pode se dar a partir de diversas formas de expressão, incluindo as diferenças e condições que o corpo situa para cada um, que não impedem, mas marcam singularidades no acesso e nas formas de comunicação a serem criadas pelo sujeito.

Tomando a direção de um fazer em oficinas desde um horizonte ético, entendemos esse trabalho não como recurso de ocupação de tempo, mas de ampliação da linguagem, de tecer relações, a partir da concepção de sujeito (Guerra, 2008). Assim, não dissociamos o projeto clínico-político, no que tange a proposição em oficina. A aposta sustenta-se em um convite e não a partir de um imperativo, conciliando a direção clínica à política, no incentivo à restituição do sujeito como produtor dos laços consigo e com o outro.

[SUPLEMENTO DE ESCRITA]

Ao longo do meu percurso de escrita, as oficinas presenciais, que tinham sido suspendidas, passaram a ser virtuais. Esse trânsito possibilitou ampliar a lente do meu problema de pesquisa. Nesse período de adaptação e novas criações na virtualidade, alguns encontros foram possíveis junto das crianças que me permitiram escutar essas criações, bem como de reler alguns movimentos das oficinas presenciais (que inclusive foram retomadas na primeira parte da dissertação). Para o escopo da presente da dissertação, gostaria de lançar uma composição suplementar de um encontro virtual em oficina para uma posterior discussão junto do operador teórico **suplemento**. Vamos nos fazer acompanhar pela experiência.

“Nesta contação, contamos a história do ‘Segundo Sol’. História criada pelo coletivo, em função do interesse por planetas, que as crianças vinham demonstrando em oficina. Nessa história, contamos o percurso do sol pedindo férias ao universo, pois estava cansado de trabalhar, depois de um longo período exaustivo. O universo propõe uma reunião planetária, investigando ideias que os planetas tinham para substituir este grande astro, durante seu período de férias.

Antes da realização da contação, fizemos um convite às crianças para que escolhessem algum objeto ou algum meio de transporte, para nos sintonizarmos na oficina de contação, que pudesse nos ajudar na viagem ao universo. No início da contação, após receber as crianças em chamada, propomos uma brincadeira inicial de afivelar os cintos imaginários para nossa viagem que nos levaria à história. As crianças nos mostram o que trouxeram. Mônica traz uma espada, Vanessa traz uma nave, Brenda traz um microfone, Thales traz um tecido e Igor diz que não separou objetos. Uma a uma fomos perguntando para as crianças o que trouxeram, o que, na hora de Vanessa mostrar o seu, Brenda faz um

balbucio de som antecipando a chegada do objeto da colega. Brenda, em sua vez, movimentava sua boca fazendo ‘mmm’, apresentando o microfone.

O primeiro planeta a sugerir uma ideia para substituir o sol foi Saturno. Planeta que Mônica vinha falando em outras oficinas. A cada apresentação de planeta, fomos falando um pouco sobre suas características, por exemplo, sua cor, sua temperatura e peculiaridade. Devolvemos às crianças uma primeira pergunta, questionando qual poderia ser a ideia que Saturno tinha para ajudar nesse desafio. Prontamente, Mônica sugere que Saturno poderia dar seus anéis para o Sol.

No entanto, nessa história, a cada tentativa, os planetas não conseguiam ter luz suficiente para iluminar todo o universo. Mônica então sugere a presença dos planetas Urano, Netuno (planetas que não tínhamos elencado para a criação da história). Damos a palavra novamente para Mônica e perguntamos o que Urano poderia fazer. Assim, ela interfere na história indicando a possibilidade de Urano acordar o sol.

Chegou a vez do planeta Mercúrio. Quando o anunciamos, Mônica já antecipa ‘ele é pequeno’. Vanessa, que estava muito atenta à história, utiliza a câmera do celular para mostrar com seus gestos e mãos, o tamanho minúsculo de Mercúrio. As mãos são acompanhadas do olhar que demarcam o tamanhozinho de Mercúrio.

O planeta seguinte foi a Terra. Mônica diz ‘moramos na Terra’ ao ver o planeta Terra chegando para tentar ajudar o sol. Frente a tentativas frustradas, Verônica propõe que o sol fosse puxado com um ímã.

Igor manteve-se silencioso durante a história, mas atento. No final, aproxima-se da câmera com um pacotinho recheado de um material branco, parecendo sal. Vai trazendo cada vez mais próximo. Foi então que lançamos para o grupo: ‘O que será que Igor trouxe? Será uma lua?’ Igor silencia, mas não afirma que sim. Igor segue sorrindo, mas não responde inicialmente a nós. Começa a dar pistas, gesticulando. Amassa o pacote indicando que era fofo. Quando Vanessa diz ‘Nuvem’, Igor alegre diz ‘Nuvem!’ e fica muito contente.

Brenda manteve-se mais silenciosa, ainda que olhando para a câmera e rindo em alguns momentos. Thales não se mostrou muito em chamada.

No fim da chamada, propomos às crianças que como toda viagem tem seu fim, precisamos voltar e dar um fim para a história. Propomos de afivelar nosso cinto imaginário, o que uma das mães ajuda o filho nessa brincadeira. ‘Vê se está bem afivelado, filho’. Igor diz ‘até a próxima semana’ e as crianças dão tchau.”

(Contaço virtual, Adaptação do Diário da Eduarda –“Segundo Sol” com autoria do coletivo

Com Fio no Conto).

4 Lógica Suplementar e a Oficina de Contação de Histórias

O ponto de partida dessa dissertação foi as reverberações do meu trabalho de conclusão de curso e o meu desejo de prosseguir fundamentando uma prática que vinha sendo realizada em oficina (que teve lugar na primeira parte). Entretanto, ao longo do percurso de mestrado, deparei-me com novas questões que serão aqui desdobradas. Em meu trabalho de conclusão de curso (Silva, 2018), desdobrei sobre o espaço da oficina de contação, pensando o lugar das contadoras em cena associado ao lugar de Outro Primordial, na posição de oferta significativa às crianças. Naquele tempo, o recorte feito articulou a posição de contadoras como berço de significações, ainda que a partir de uma história, possibilitando às crianças inscreverem possibilidades de ser e estar no mundo, na sustentação a partir de pontos de ancoragem, através das narrativas infantis.

No entanto, desde o término de graduação e meu ingresso no mestrado, passei a participar das discussões do grupo de pesquisa NEPIs⁶ (Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Infâncias), que dentre diversos pontos, ressaltavam o encontro entre crianças, no contexto da educação infantil, que desde muito pequenas se movimentavam, por vezes de forma sutil, em direção a outras, sustentadas pelo laço com o educador.

A entrada no mestrado foi próxima do período subsequente da pandemia e da suspensão das atividades presenciais, incluindo a oficina que realizávamos. Após a paralisação das atividades na FADEM, o contato com as crianças foi possível a partir de um grupo de whatsapp com atividades encaminhadas no formato de vídeos. Sobre isso, discutíamos com as educadoras, em interconsultas, as questões que a pandemia trouxe para as crianças e suas famílias. Elas, por um bom período de tempo, ficaram em isolamento, sem contato com os colegas e sem outras atividades fora de casa, como por exemplo, o espaço escolar e a FADEM. Da mesma forma, essa questão também passou a ter relevo na minha escuta clínica enquanto psicóloga, no atendimento de crianças, que passaram a sinalizar novas dificuldades nesse período pandêmico, que podiam também ser lidas como um impacto frente à suspensão do encontro com amigos, com a escola, em conjunto com a mudança do lugar

⁶O NEPIs parte da clínica psicanalítica e seus dispositivos frente ao trabalho com crianças, pensando sobre a multiplicidade de infâncias e a noção de constituição do sujeito. Os estudos do NEPIs têm se voltado para os enlaces entre as operações constitutivas e as formas de cuidado em diferentes cenários (escolas de educação infantil, abrigos, hospitais, cuidados parentais, entre outros) e situações de vulnerabilidades (social, psíquica, étnico-raciais, de gênero, entre outros), bem como para a reflexão sobre as parentalidades, maternidades e paternidades permeadas pelas questões de gênero, cuidado, trabalho e políticas públicas (Informações retiradas de: <http://www.ufrgs.br/ppgpsicanalise/programa/grupos-de-pesquisa>).

ocupado pela casa. Para algumas, a casa era pouco habitada durante os dias na semana, mas passou a ser quase que o único lugar de circulação.

A pandemia seguiu com os seus desdobramentos e, assim, a FADEM propôs o retorno das oficinas na modalidade virtual. Em um primeiro momento, encaminhávamos vídeos com contações para as crianças - que poderiam assisti-los no tempo que fosse possível -, até que passamos a propor as oficinas virtuais em formato síncrono, a partir de chamadas de vídeo no WhatsApp no horário do grupo. Percebemos, durante as chamadas e no retorno do trabalho da contação realizada conjuntamente com as crianças, o interesse renovado delas entre si. Nesse movimento, outros fios pareceram vibrar em meu olhar e tiveram destaque como questão disparadora para essa segunda parte da dissertação.

Em meu trabalho de conclusão de curso, estava muito interessada nas posições da cena de contação, mais especialmente, no lugar de “palco” da contadora que compartilha uma história. No entanto, no percurso de mestrado, meu interesse se deslocou a pensar o lugar de “plateia”, lugar junto das crianças, que no trânsito entre contar uma história e escutar seus desdobramentos, devolve-a ao grupo buscando um enlace entre as crianças. Dito de outra forma, se em um primeiro momento (Silva, 2018), o que fazia questão para mim era a relação da criança sustentada por um adulto no interesse às histórias, no mestrado, isso foi se ampliando a pensar a relação entre as crianças, repercutindo em um relançar da pergunta sobre o lugar das contadoras em cena.

Nessa via, como no suplemento de escrita acima, Brenda sente-se convocada a se expressar quando Verônica sai da frente da câmera, ainda que durante a oficina tenha se mostrado mais silenciosa. Além disso, Igor acolhe a sugestão de Verônica, sobre o que seria seu objeto escolhido, demonstrando ficar muito contente com essa aproximação. Da mesma forma, outro elemento que tem nos chamado a atenção é o lugar da musicalidade durante as narrativas e a intervenção das crianças que passam a fazer seus sons, compondo a história do dia, que incentivam outras crianças a fazerem também. O que temos testemunhado em cena, é uma sinfonia de musicalidades, em que as crianças, a partir de uma abertura da história e autorização das contadoras, começam a imprimir sua marca nas narrativas. As ideias que cada criança traz para a história disparam a iniciativa de outras, que passam a fazer suas interferências. Esse movimento possibilitou ler outras operações na oficina, assim como tem permitido ampliar a leitura das trocas virtuais e da sustentação do trabalho nesse formato.

O encontro com o **suplemento**, através de Ricardo Rodolfo, pareceu-nos interessante para seguir nessa discussão no campo das oficinas com infâncias, mais especificamente, com a oficina de contação de histórias. A partir de Jacques Derrida, o psicanalista recorta o

suplemento como um operador teórico para pensar algumas questões da psicanálise, como por exemplo, a crítica de uma lógica de complementaridade e da redução das possibilidades de escuta por parte do analista, em especial, quando parte de *a priori*s teóricos que imobilizam a escuta do inédito de cada caso. Além disso, Rodolfo tensiona as conceitualizações psicanalíticas no que toca às relações da criança com seus espaços de subjetivação, as relações entre sujeitos trazidas em cena pela contemporaneidade e o lugar do analista na clínica com crianças com impasses no seu processo de subjetivação.

Rodolfo critica a psicanálise tradicional, no que tange a lógica substitutiva presente em algumas teorizações, que acaba por reduzir possibilidades de leituras mais diversas e, por vezes, impede a escuta do que emerge das relações com a alteridade. Mais do que uma transposição do conceito de Derrida para a psicanálise, Rodolfo faz sua reapropriação conceitual, utilizando alguns fios propostos pelo filósofo, e dá acento aos pontos que lhe parecem mais interessantes para propor uma discussão.

Nessa segunda parte da escrita, algumas perguntas nos acompanharão: tomando o encontro com o ficcional como uma produção, como pensar o lugar das histórias infantis na oficina de contação de histórias? Como discutir o lugar do adulto, enquanto contadoras em cena, para além de uma relação mais adultocêntrica? Como podemos pensar o encontro de uma criança com outra, na constituição de laços de amizade, desde a intervenção em oficina? Junto dessas perguntas, inicialmente percorreremos alguns apontamentos teóricos de Derrida incluindo o conceito de **suplemento**, de onde parte Rodolfo para propor sua teorização. Seguido disso, será realizado inicialmente um apanhado de algumas contribuições retiradas da obra de Ricardo Rodolfo onde são encontradas passagens que tratam do **suplemento**. Assim, serão trazidas as desconstruções e proposições do psicanalista, dando relevo a tal conceito em alguns cenários propostos, para sua posterior discussão. Em um segundo momento, faremos uma aproximação dessas ideias com o recorte da oficina de contação de histórias Com Fio no Conto, enlaçando o **suplemento** enquanto um operador possível para discussão.

4.1 Derrida e o suplemento

Jacques Derrida foi um filósofo franco-argelino, conhecido por seu trabalho de desconstrução. Derrida faz críticas à lógica metafísica ocidental calcada em uma tradição da voz, tomada quase como que a única forma de apreensão do conhecimento. O sistema calcado em ouvir e falar acabou por produzir uma ideia de mundo e de sua origem, ancorado em oposições como, por exemplo, as categorias de dentro-fora, mundano-não mundano,

transcendental-empírico (Derrida, 1973b). A tradição metafísica, nessa perspectiva, funda-se não apenas no estatuto primeiro da voz, mas de sua representação na consciência, referenciada ao logos, bem como ao fonologismo. “A fonética definiria a linguagem no seu ser, de maneira que a fonologia seria o saber de referência crucial para a elucidação daquela” (Birman, 2007, p.278).

Milmann (2014) ressalta que, na Grécia Antiga, a voz era tomada enquanto uma instância elevada do pensamento, portadora de sentido e, assim, aproximada à alma do ser. A voz, a partir da fala, era entendida como a forma de comunicação pela razão, pressuposto que fundamenta o logocentrismo. A lógica logocêntrica sustenta-se na proposição ocidental de entender noções a partir de pares opostos, cindidos e marcados por pressupostos valorativos. A título de exemplo, tem-se a cisão mente/corpo e a oposição fala/escrita. Nessa dissociação, há uma lógica de superioridade de uma noção sobre a outra, onde há legitimação de uma ideia de verdade enquanto forma absoluta de acessar o mundo e a realidade.

A concepção logocêntrica afirma o valor de um centro, em detrimento de seu oposto e a metafísica atribui ao logos a possibilidade de afirmação da verdade e a própria explicação da origem do ser. O logocentrismo liga-se, numa conexão plena, com outro fundamento da metafísica: a presença. (Milmann, 2014, p.68).

Bianco e Leitão (2017) apontam que o logocentrismo defende a aproximação de um sujeito com o outro em uma relação “tocante-tocado”: a comunicação se dá entre duas origens, entre dois participantes que se afetam a partir da voz. A voz, que chega ao outro, evoca a presença e é tomada enquanto eco de uma afetação que o sujeito vive e compartilha com um outro que a escuta:

O outro escuta a minha voz, eco da minha autoafecção, eco de sua própria afecção. Neste movimento, a opacidade do significante é reduzida, os ecos se tornam mais limpos e transparentes, e este é o percurso para que se desvele a presença: a estrutura significante-significado se imbuí da tarefa de marcar a existência da coisa em si. (Biato & Leitão, 2017, p.157).

No entanto, Derrida sustenta que não há acesso à coisa mesma, a uma dita essencialidade, pois essa escapa, assim como o próprio vivente que está sempre referenciado a um percurso de constante construção. A comunicação está vinculada ao sistema de códigos linguísticos socialmente compartilhados, situados em certo período histórico e em uma cultura. Com isso, há diversas interpretações possíveis frente aos enunciados, visto seu caráter de polissemia. A crítica de Derrida ao logocentrismo aponta para os significados, cristalizados e naturalizados frutos de um *a priori*, que obstruem brechas ao surgimento do novo (Biato & Leitão, 2017).

O filósofo, nessa perspectiva de desconstrução, traz a problemática da escritura para o debate. Segundo Milmann (2005), Derrida, com o conceito de escritura⁷, questiona a noção de representação da metafísica, propondo uma desconstrução do pensamento ocidental que se centra na voz enquanto razão. A escritura engloba a linguagem falada, mas não se restringe a ela, na medida em que há uma variedade de inscrições na linguagem, para além da ordem da voz. “A *écriture* é a totalidade que possibilita inscrição; o significante gráfico remete ao fonema através de uma rede, multidimensional, ligando um significante a outros, tanto fônicos como escritos, no interior de um sistema total, aberto a múltiplos sentidos” (Milmann, 2014, p.77).

A escritura em Derrida é entendida para além das modalidades fonéticas. Assim, a escultura, a pintura, a música e a escrita são todas incluídas como escritura. Essa é tomada como um traço que produz materialidade, ainda que não haja necessariamente uma literalidade em sua inscrição (Milmann, 2014).

Derrida designa por escritura:

. . . não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita; e a seguir, além da face significante, até mesmo a face significada; e, a partir daí, tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, e mesmo que o que ela distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, coreografia, sem dúvida, mas também "escritura" pictural, musical, escultural, etc. (Derrida, 1973b, p.11)

Derrida questiona o lugar secundário da escritura enquanto imperfeição da língua. Ele tensiona a escritura tomada como algo meramente instrumental e como técnica no uso da linguagem. “Se o eixo da crítica de Derrida recaiu sobre a noção de representação, consequentemente interrogou também a ideia de que a fala seria fiel ao pensamento do sujeito, logo, como um mediador direto da crença de que há relação entre o sujeito e o objeto” (Milmann, 2014, pp. 38-39).

Dentre as obras de relevo do autor acerca da problemática da escritura temos “Gramatologia (1973)” e “A farmácia de Platão” (1972/2005) (Milmann, 2014). No entanto, na medida em que o escopo desse trabalho interessa-se em recortar o conceito de **suplemento** em Derrida, faremos uma breve digressão ao livro “A farmácia de Platão”, para dar sequência à discussão.

⁷ Milmann (2014) escolhe falar em *écriture*, salientando que na tradução, para o português, há uma perda de sentidos e do jogo de palavras proposto por Derrida. No entanto, no presente trabalho, ainda reconhecendo as perdas da tradução, será utilizado o termo escritura, acompanhando o pensamento e escolha seguida por Ricardo Rodolfo.

Derrida retoma nessa obra, o diálogo de Fedro de Platão⁸, em que Sócrates e Fedro conversam. Fedro é acompanhado por Sócrates, em um caminho fora dos muros da cidade, após ter saído da casa de Lisíias (orador grego). O tema do discurso de Lisíias era sobre o amor e sobre a conquista, defendendo que seria melhor se entregar a quem não se ama, do que se entregar a quem se ama de verdade. Fedro hesita em falar, num primeiro momento, pois entende que não seria possível reproduzir de cor o discurso de Lisíias. Fedro faz a confissão de não ter decorado o texto, propondo-se a reproduzi-lo da melhor forma que pudesse. No entanto, incentivado por Sócrates, Fedro, que guardava o discurso em escrito consigo, faz sua leitura em voz alta, ainda que fique frustrado pela impossibilidade de exercitar sua memória.

Derrida, nesse cenário, traz a problemática da escritura, onde Sócrates e Fedro passam a examinar sobre a conveniência e inconveniência da escrita. Para tal, Sócrates retoma o Mito de Teuth, Deus que criou a escrita (Rodrigues, 2015). Segundo o Deus egípcio, a escrita tornaria os homens mais sábios e com melhor memória. A escrita é oferecida como remédio, contribuindo para a sabedoria e para ampliação de memória. No entanto, o rei Thamuz, a quem Teuth permitiu distribuir tais inventos, questionou a escrita, na medida em que ela não seria boa para memorizar. Essa oferta é vista pelo rei com suspeita, pois haveria um risco em se servir da escrita - tomada enquanto um saber aparente. Para Thamuz, o texto escrito não era concebido como forma de conhecimento, pois a escrita era uma mera representação da fala, e a fala, seria o verdadeiro conhecimento. A memória viva é validada pela fala, em contraposição a escrita que seria fixada em caracteres mortos. Assim, Thamuz faz uma torção de sentido, deslocando a escrita de remédio a veneno para a memória (Junior, 2011).

Através do mito de Teuth, Sócrates apresenta e associa a escrita ao *phármakon*. A escrita em detrimento da fala provocaria efeito de veneno e não como remédio, conforme proposto por Teuth. A escrita seria uma forma de supressão da memória, fazendo com que o conhecimento fosse esquecido, trazendo para a cena seus efeitos enquanto *phármakon* (Milmann, 2014).

No entanto, a palavra *phármakon* abre para uma polissemia que comporta sentidos contrastantes: medicina, filtro, remédio, veneno, encantamento, magia, receita, substância química. Por outro lado, também se associa à noção de antídoto, farmácia, magia, cor, tintura do tecido, tessitura, perfume e pintura. Pode-se discutir que o mito de Teuth abre a

⁸Guimarães (2018) aponta que, na primeira parte do diálogo, há uma investigação acerca de diversos assuntos, como por exemplo, indagações sobre o amor, o belo e a alma e, na segunda parte, há uma investigação de Fedro sobre a técnica da palavra e dos discursos. Sócrates faz uma crítica ao discurso de Lisíias, desde as questões trazidas por Fedro, e depois discursa sobre o amor. Sócrates aconselha a Fedro a escrever que se deve preferir a quem se ama, divergindo de Lisíias.

possibilidade do reconhecimento da ambivalência da escrita - *phármakon* - que em si mesma não assume nem um caráter positivo, nem negativo - nem enquanto remédio, nem enquanto veneno. Nesse contexto, a escrita não prescindiria de quem a direciona (Reis, 2013), abarcando *a priori* uma indeterminação de sentido, sendo dependente do contexto para ter certa significação.

A escrita era entendida enquanto complementar a língua, subjugada à palavra enquanto voz. Frente a isso, Derrida critica a escrita como subordinada da linguagem oral, em sua relação naturalizada - como se o objeto pudesse ser apreendido da realidade quando um indivíduo se ouve falando. Um texto é um jogo que, em sua composição de leitura, permite uma variedade de sentido, por isso a associação da escritura enquanto *phármakon*. Assim, tomando o conceito da escritura na qualidade de *phármakon*, podemos entender que em si mesma, ela não geraria efeitos nem para o bem nem para o mal, dependeria de sua administração e dose.

Derrida aponta a não univocidade da verdade e dos sentidos. Em discordância ao pensamento platônico, o filósofo entende que não há um significado original, pois não existe uma fonte metafísica, que defina os sentidos das palavras, tomando assim a linguagem em sua perspectiva de jogo em seu modo flutuante.

Não há origem, ou seja, não há como chegar ao referente, não sendo possível representá-lo, capturar sua essência. Há não origem e lá está o traço. O começo estaria em remeter, ou seja, não há começo. As pegadas ou rastros remetem a um passado sem origem de sentido – são pegadas da *différance*, sem condições originárias ou transcendentais (Milman, 2014, p.75).

Ferreira e Oliveira (2015) apontam que o filósofo propõe o conceito de **suplemento**, o que também é chamado de *différance*, enquanto um traço que participa e ao mesmo tempo transgredir dicotomias: “A *différance* não é nem presença nem ausência, nem negativa nem positiva. É um rastro que se põe no mundo. E a escritura, embora não seja o traço, deixa traços, e, com isso, afirma seu caráter mundano” (Bianco & Leitão, p.158). A escritura operaria numa lógica de complementaridade, cujos efeitos não se têm controle total, mas são marcados pela indecidibilidade (Reis, 2013).

Na cadeia de suplementos há uma plenitude que enriquece outra plenitude, como uma adição que pode estabelecer um embate. O escrevente não é mais sujeito, no sentido da origem, da paternidade do texto; a escritura não é representação, nem mesmo intermediária, da significação do texto; não existe um limite preciso entre a vida real e a escritura, entre as cenas de dentro e de fora do texto (Biato & Leitão, 2017, p.156).

A noção de **suplemento** refere-se ao acrescentar a ao diferir, que é a própria condição da escritura, visto que para entrar e entender um jogo textual se marca a impossibilidade de

estar na relação com ele sem tocar, sem acrescentar fios na decisão da leitura (Silva, 2011). O suplemento associa-se à adição de sentidos múltiplos, pressupondo uma “abertura à inquietude” (Biato & Leitão, 2017, p.163).

No movimento de jogo, a escritura pode assumir diferentes sentidos. Um veneno se passa por remédio e um remédio pode se tornar veneno. O suplemento antes de ser um ente, é marcado justamente pelo seu deslizamento, entre presença e ausência. Segundo Vieira (2010), o suplemento não completa uma unidade, mas “. . . sinaliza a adição a uma instância já completa, mas que logra de uma insuficiência ali existente. Dessa maneira, o suplemento supre” (p. 99).

Nessa via, temos que

O suplemento aponta um acréscimo, um adendo, uma justaposição. Nesta perspectiva, a perspectiva do suplemento abre espaço para pensar em sobreposições, movimentos e relações que podem se dar lendo um texto, aos olhos do leitor e do que extrai do material. Ao retomar o lugar da escrita, e associando a tarefa de tradução, há a produção de um novo texto que vem complementar o original, “acrescentando uma camada que vem para ocupar um vazio momentâneo de significação, que modificado, potencializará outra mutação no devir (Vieira, 2010, p.102).

A função do **suplemento** reside no acréscimo e, ao mesmo tempo, na substituição (ainda que não referenciada a uma origem). “O suplemento é *exterior* [grifo do autor], fora da positividade à qual se ajunta, estranho ao que, para ser por ele substituído, deve ser distinto dele. Diferentemente do *complemento* [grifo do autor], afirmam os dicionários, o suplemento é uma “adição exterior”. (Derrida, 1973a, p.178)

Suplementar não é replicar. Ele não se limita à representação e à imitação de uma unidade, mas oferece certo adicional, a partir de uma improvisação. **Suplemento** é como um acréscimo ao ato da leitura, um deslocamento e uma composição do que reúne uma unidade de sentido (Vieira, 2010). A noção de **suplemento** questiona a lógica de uma tradução, da transposição de uma linguagem a outra, tal e qual, na medida em que, no movimento de acessá-la, já estamos no campo da suplementaridade e de uma nova relação entre os elementos de uma série. Assim, temos a escritura como uma montagem de elementos, possibilitada desde as condições da leitura e de sua produção (Pinto, 2015).

Neste cenário, a produção é desde sempre uma contaminação. A escrita de história não é puramente atual, plena, presente e consciente; como não será uma pura dispersão, ininteligibilidade, morte. Não será mais “real” do que “ficcional”, como também não contará mais “mentiras” que “verdades”. . . (Derrida, 1996, p. 83, como citado em Pinto, 2015).

Derrida faz a proposição de uma ausência de significados transcendentais, conferindo à linguagem uma condição de jogo que questiona pressupostos ontológicos. A questão do “ser” e da substância, a partir de Derrida, cai para a primazia do “jogo”, dos não-significados essencializantes como trazido pela escritura poética (Silva, 2011). Temos assim, a ambiguidade da problemática da escritura, que tomada enquanto *différance*, traz em cena o conceito de suplemento que foge da simples presença ou da simples ausência. O conceito de **suplemento** em Derrida é paradoxal e percorre seu trajeto em sua dimensão de jogo e abertura para um devir.

4.2 Suplemento como um operador teórico em Ricardo Rodulfo

Ricardo Rodulfo propõe, com suas conceitualizações, uma crítica à psicanálise tradicional, imbuindo-se da leitura de Derrida, para pensar algumas questões teóricas. Mais especificamente, propõe uma problematização da lógica substitutiva e da complementaridade na psicanálise. Dentro dessa perspectiva, o conceito de **suplemento** é tomado por Ricardo Rodulfo como um operador teórico que abre possibilidades para uma escuta atenta do inédito dos encontros e do processo de subjetivação. Ainda que as lógicas de substituição e de complementaridade se sobreponham na construção do pensamento, para fins da presente dissertação, elas estarão separadas para uma explicitação da proposição teórica do psicanalista no seu enlace com o **suplemento**.

4.2.1 O suplemento e o substituto

Ricardo Rodulfo questiona o lugar da família, tomado pela psicanálise como centro do processo de subjetivação, a partir do complexo de Édipo, tanto no que toca à vida imaginativa da criança quanto no seu aspecto relacional. O psicanalista aponta que a operação de centralidade da vida familiar acaba por desconsiderar outras instâncias possíveis de subjetivação, o que “desde essa formulação, o primário é o familiar e o secundário, tudo o que sobra [tradução nossa]” (Rodulfo, 2012, p. 227). Rodulfo tensiona a tomada de interpretações que se centram, a partir de uma lógica substitutiva, em homogeneizar as relações da criança, reduzindo-as ao familiar, retirando assim a possibilidade do reconhecimento de distintos espaços de subjetivação. Com isso, questiona o entendimento de restringir o familiar como primário, no sentido de tomá-lo como superior e central, em detrimento de possíveis espaços

de subjetivação da criança, como o escolar que se ocupa, no caso de muitas famílias, de boa parte dos cuidados da infância.

Ricardo Rodulfo (2012) aponta que as armações binárias opositivas e naturalizadas em categorias, sustentadas por vezes em sistemas teóricos – inclusive na psicanálise-, vêm mostrando sua precaridade constitutiva. Apesar da metafísica ocidental, tomar a diferença como sinônimo de oposição, podemos pensá-la para além de uma lógica de dissimetria valorativa. A separação e organização do pensamento em pares opositivos desde sempre desempenharam “uma função de guardiões do poder da centralidade [tradução nossa]” (p.34). Como exemplos, o psicanalista traz as discussões binárias que, por vezes, recaem em cisões na psicanálise como o genital/pré-genital e Nome do Pai/desejo da mãe.

Em uma crítica a interpretar as questões da clínica e do sujeito limitadas à conflitiva edípica, o psicanalista aponta a presença de lógicas que opõem as figuras do pai à da mãe e da figura do casal parental à da criança. Tudo isso “. . . configurado em um triângulo nitidamente fechado, que por sua vez funciona como motivo temático e dá um notório caráter secundário aos demais vínculos que puderam existir fora dele [tradução nossa]” (p.41). A crítica de Rodulfo parte de observar os movimentos contemporâneos, em que os papéis de gênero têm circulado mais e que a separação em figuras, a partir de determinadas funções, passam a ser questionáveis. Nesse terreno, temos a categoria psicanalítica de substituto que pode extrapolar ao pensar as relações do sujeito sempre calcadas na família, como uma unidade pré-disposta que daria o tom de todas. “Há n substitutos para toda figura ‘primária’. . . [tradução nossa]” (p.42).

A substituição, nesse contexto, é operação por excelência para explicar os vínculos intersubjetivos. Rodulfo questiona a psicanálise tradicional que assegura a primazia do paterno e materno, em que os demais adultos são relegados a segundo plano, tomados enquanto sub-rogados, assim como os pares que, por vezes, são tomados enquanto substitutos de irmãos.

Em retomada ao texto freudiano, “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914/1976), podemos encontrar pontos em que Rodulfo subsidia sua crítica frente à lógica substitutiva. Freud (1914/1976) aponta que as atitudes emocionais dos indivíduos com os outros já estão estabelecidas em uma idade precoce, ainda que possam ser transformadas e desenvolvidas, a partir da relação com os pais e irmãos. “Todos que vêm a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (p. 287). Do ponto de vista da criança, essas figuras substitutas podem ser classificadas através das “imagos” do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Os relacionamentos do

sujeito arcam com uma espécie de herança emocional cuja produção reside nas construções, feitas a partir dessas primeiras relações, que são ancoradas em uma base de lembranças. Freud aponta ainda que, de todas as imagens da infância, nenhuma é mais importante para um jovem menino que a do seu pai. Ela carrega uma ambivalência emocional, contando com sentimentos afetuosos e hostis: ocupa o lugar de modelo a ser imitado e, ao mesmo tempo, como modelo a ser eliminado. No entanto, na segunda metade da infância, o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e, há um desligamento da figura do pai por descobertas que vão se anunciando. Esse movimento de saída do ambiente estritamente familiar desloca o lugar do pai como o poderoso, e assim, o jovem começa a criticá-lo pelo desapontamento causado.

Tudo que há de admirável, e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai. É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos . . . Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa (p. 288)

No entanto, a via trabalhada no presente escrito, em consonância com Rodolfo (2013), entende que o meio facilitador não se restringe aos progenitores, assim como a base relacional de uma criança está para além desses, visto que pode ser criada e construída através de uma série de espaços e entre várias figuras. Em uma via de ampliação da contribuição freudiana, não negamos o quão fundante são as primeiras relações na vida de um sujeito (muito situadas no familiar) que, por vezes, podem ser deslocadas para futuros objetos de amor. No entanto, concordamos em entender como problemático reduzir as futuras relações de um sujeito a um protótipo de relação primeira - à família -, na medida em que, pode-se anular o inédito do encontro com a alteridade que convoca e imprime no/com o sujeito novas possibilidades relacionais. Rodolfo, no entanto, adverte que "cada ocasião que Freud deve dar conta a fundo do traço diferencial de um fenômeno sem o recurso da remissão a um anterior, se encontra privado por sua própria mão de ferramentas teóricas para fazê-lo [tradução nossa]" (Rodolfo, 2004b, p.27). Assim, cabe ressaltar que se faz importante situar a obra freudiana em seu tempo e das condições de produções teóricas (em seu período sócio-histórico), mas que podem ser tomadas em sua dimensão criativa, visto que podem ser ampliadas e reatualizadas a partir do que testemunhamos em nossos tempos.

Rodolfo (2013) questiona a retirada de conceitos da centralidade e de uma posterior reapropriação metafísica de recolocar outros em seu lugar. Com isso, propõe uma desconstrução da psicanálise no que tange a pensar o familiar como "o primeiro" e "o social"

como a instância que vem depois, a partir de uma essência já configurada. A criança subjetiva-se na família, na escola, na relação com os amigos, na ficcionalidade e nos dispositivos eletrônicos. Vive em um contexto histórico político e social, que longe de ser secundário, abre possibilidades ou encerra outras enquanto lugares de enunciação. Cada tempo produz seus sujeitos, suas infâncias e seus recortes (Rodulfo, 2012). Para além do adulto, há o lugar da amizade, das trocas entre pares e da sustentação de um lugar outro, para além de entendermos tais instâncias como meros substitutos da família. Há algo de uma relação que marca um novo, marca outro lugar possível de se subjetivar e se reconhecer. Assim, o psicanalista propõe diversos espaços onde o sujeito pode circular e se subjetivar, rompendo com uma lógica de sempre associá-lo a uma extensão da família.

Nessa via, o psicanalista pensa o processo de subjetivação de uma criança, a partir de instâncias subjetivantes, onde encontramos o lugar da dupla e do duplo⁹, o lugar da escola, o lugar do ficcional, o lugar das telas e o lugar da família. Tais instâncias podem ser tomadas enquanto espaços suplementários, visto que se articulam e se sobrepõem, compondo um entretecido de relações possíveis para a criança.

Sobre o lugar da dupla e do duplo, Rodulfo (2013) aponta que, desde pequenos, os bebês interessam-se por seus pares, especialmente, dedicando atenção aos maiores. Esse interesse não pode ser reduzido às relações de parentesco da criança, nem à problemática relativa ao desejo dos pais, mas é interessante vislumbrarmos sua potência visto que dá suporte à escolarização na infância, despertando a criança para esse momento. As crianças mostram curiosidade em se relacionarem umas com as outras, demonstrando uma capacidade para jogo e para o encontro, presente no brincar. Nessa via, o psicanalista propõe que associemos o interesse em questão, para além da tensão da rivalidade e do ciúme, mas à espontaneidade e ao desejo pelo encontro de uma criança com outra. Assim, podemos dizer que há uma importante distinção no plano das identificações entre as que remetem aos adultos e aos pais, e as que conduzem a identificações com irmãos e outras crianças, elementos que permitem ser recortados e que possibilitam o pertencimento a um “nós” e a construção da amizade.

Com a retomada do conceito de objeto transicional, Rodulfo (2013) aponta que o amigo seria aquele que, em sua transicionalidade, no âmbito do não familiar, funciona

⁹ Rodulfo nomeia como “pares” e “dobles” um dos espaços de subjetivação da criança. No entanto, para fins de tradução, optamos por chamar, respectivamente, de relações de dupla e duplo, propondo um jogo de palavras. Ainda que com outras possibilidades de tradução, tomamos como dupla a aproximação de um sujeito com outro, que marca o reconhecimento enquanto alteridade, de um outro semelhante, um-diferente-de-mim que constitui um par. Enquanto duplo, reconhece-se a dimensão da relação do sujeito consigo, no duplo do estranhamento.

familiarmente, ao mesmo tempo em que, quando na família, sua virtude principal é não ser, assumindo uma posição estrangeira. O amigo trabalha como ponte de abertura para a criança e cria uma espécie de intimidade, fundada além da experiência corporal, em jogo com o horizonte cultural. A categoria de amigo, ressalta o psicanalista, deve ser deslocada do suposto freudiano que pode limitá-la como pulsão inibida em sua meta, mas entendida a partir do afeto de ternura. Mais do que uma inibição pulsional, estaria em jogo o desejo e o interesse de estar com o outro.

Para além da construção e do encontro em dupla, o psicanalista aborda a questão da duplicação no processo de subjetivação - a dimensão do duplo-, retomando o conceito de estranho (*Unheimlich*) em Freud. No processo subjetivo, podemos entender que há uma espécie de fabricação de um idêntico de si mesmo, processo que surge precocemente na existência do sujeito e que se coloca em uma amplitude de identificações. A constituição de um *self* se dá em movimento de desdobramento, de duplicidade, visto que “o mesmo eu é duplo, feito de duplo [tradução nossa]” (p. 231). Rodolfo faz uma crítica à ênfase demasiada da psicanálise em reduzir o conceito de estranho ao sinistro, deixando de dar importância ao registro do familiar (enquanto conhecido) e à experiência subjetiva do sujeito. Segundo o psicanalista, “. . . o que sabemos não é nada dado por finalizado nem que vem assim desde o princípio sem esforço e sem suplemento. O suplemento de duplicação faz com que a consistência do “um” possa se reconhecer e se imaginar como tal [tradução nossa]” (p. 231). Nessa via, a relação de duplo é tomada no modo de relações superpostas, enquanto um espaço de inclusões recíprocas (Sami-Ali, 1979), tensionando pensar o sujeito como uma entidade individual e fixa, mas sempre associado com o outro, que produz efeitos na relação do sujeito com ele mesmo. “Para estar acompanhado de “um mesmo” é decisivo ter-se como duplo [tradução nossa]” (Rodolfo, 2013, p.232).

A possibilidade de dupla e do reconhecimento do duplo se dão em um movimento de reciprocidade, em que as dimensões eu e outro estão sempre em transicionalidade. Assim, Rodolfo retoma o conceito de narcisismo, a partir do mito de Narciso, que ajuda a seguir nessa discussão. Quando Narciso se vê na água, para além de uma adoração à imagem, o psicanalista ressalta que há um descobrimento da imagem (Rodolfo, 2014). Imagem tomada como superfície, que comporta o estranhamento de achar que é outra pessoa, para depois se dar conta que é sua própria imagem. Dessa forma, há um movimento dialético entre corpo e imagem, no jogo do espaço da virtualidade, para além de um si mesmo. Com isso, temos o narcisismo não como um estágio primitivo contra a alteridade, mas como o descobrimento da alteridade, de um inquietante que comporta o si mesmo (Rodolfo, 2017).

Seguindo na proposição de pensar espaços subjetivantes do sujeito, temos a escola. Essa é apontada como outra instância de subjetivação, em especial, no que tange aos processos de aprendizagem que atravessam toda a vida psíquica da criança, como o desejo de ser grande e o sentido das experiências. Rodolfo (2013) aponta que, a escola coloca, como instituição, a partir da construção de suas redes grupais, “efeitos de **suplemento** próprio”, pois possibilita a criação da capacidade de ter relações por parte da criança e a instauração da noção de um comum, ponto que atravessa, por exemplo, as combinações coletivas e normas.

A instância do ficcional é outro espaço suplementário. Tomada em sua dimensão constituinte, mais do que uma ilustração acabada, a ficção, além de sua função expressiva, é produzida pelo encontro e pelo sujeito. Ela é produção e movimento, possível desde a apropriação e criação de quem dela se aproxima. Aqui podemos situar o lugar da literatura, mitos, novelas, tragédias, do encontro com personagens e heróis.

As crianças são produtoras de ficção, não apenas receptoras. Mais do que isso, a própria existência do sujeito é como um processo de ficcionalização, em que o brincar é “**suplemento** originário” (Rodolfo, 2013). Antes da narração e do jogo exploratório, a potência ficcionalizante do brincar já se mostra em relevo quando, por exemplo, um bebê transforma a colher em instrumento que faz música. No entanto, ao falar em **suplemento** originário, Rodolfo, ancorado em Derrida, não pressupõe uma essência situada em uma origem, mas em uma força de produzir o novo. Quando há uma busca da origem, já há algo de uma perda; perda que constitui nossas relações com o mundo. Quando se busca “a” origem, estamos no campo de um adicional, de uma ficcionalização de um ponto de partida, de uma origem entre tantas possíveis. Situado através do brincar, o **suplemento** originário, ainda que aponte para um movimento ativo da criança em buscar o outro, desde seu desejo, não remete a um lugar cristalizado. Quando se busca a origem, estamos no campo do **suplemento**, visto que já é um acréscimo e nunca chegamos à essência em si mesma. Toda a história se trata de uma interpretação e, logo, uma construção situada.

Ainda sobre o ficcional, Rodolfo (2013) toma essa instância como a trama de histórias que constituem o sujeito, o que pode facilitar ou não seu processo constitutivo. O ficcional é como um tecido subjetivante que compõem a vida de cada um, sendo alterada e produzida pelo sujeito, em seu movimento ativo. Mais do que isso, Rodolfo critica o ficcional restrito à família, sustentado na teoria psicanalítica, visto que o sujeito em seu processo subjetivo, conta com uma multiplicidade de espaços subjetivantes que estão para além dela, e que ainda, podem ressignificá-la. Mesmo que possa se jogar com substitutos, no sentido de buscar

identificações e lugares no ficcional propriamente dito para as figuras parentais, há algo para além disso.

A literatura, os personagens de filmes e os heróis das narrativas podem ser tomados enquanto referências em si que estão abertas a possíveis identificações e cuja representação tem valor significante justamente no encontro inédito com a criança. Essas referências podem servir para o processo de subjetivação, não necessariamente sendo tomadas como elementos enredados na fantasmática parental ou em relação a suas figuras de cuidado, mas como elementos que trazem à tona outras perspectivas. Rodolfo aponta que “. . . as múltiplas figuras dos super heróis de nenhum modo ‘simbolizam’ imagos maternas e paternas, mas trabalham como suplementos dessas, encarnando o que essas não são [tradução nossa]” (Rodolfo, 2012, p. 223).

Ainda que Rodolfo tome a dimensão do **suplemento** em sua radicalidade, propomos a dupla direção de trabalho: a que toca a simbolização de imagos parentais, assim como a que toca o encontro com o personagem, que acrescenta um novo traço, permitindo que a criança possa ali se alojar e recolher para si o que lhe sirva. Rodolfo, em uma perspectiva de desconstrução, traz à tona a importância do respeito às singularidades das criações, no sentido de tomá-las enquanto construções em si, não necessariamente sendo subordinadas e capturadas por uma lógica de reintegração em cadeias simbólicas estereotipadas. No entanto, ao falar em construções em si mesmas, não temos a pretensão de prever uma essência, mas de escutar o que os encontros possibilitam. Isso se justifica, pois não necessariamente as construções se ligam a uma série associativa prévia, mas podem ser inauguradas desde a trama relacional que inscreve um novo traço. Essa postura abre possibilidades de preservar o movimento inventivo do ato lúdico, cujo sentido está na própria criação de jogo, que escapa de sentidos dados por conceitos pré-estabelecidos. O ficcional pode abrir caminhos para a marca de uma diferença, a partir do inédito (Rodolfo, 2013).

Outro lugar de subjetivação para a criança são as telas, incluindo o digital e o que se expande no campo da virtualidade. A partir do interesse cada vez mais precoce das crianças pelos dispositivos eletrônicos, Rodolfo (2013) resalta-os enquanto instância subjetivadora, visto que a comunicação, por eles mediada, sustenta-se à distância, para além do suporte em carne e osso, assegurando algo da presença em cena. Nesse sentido, o psicanalista aponta a possibilidade de montar uma cena de escritura, por intermédio das tecnologias, pois, a partir delas, pode se dar o movimento de jogo. Com isso, entendemos que os limites do corpo não se restringem ao anatômico, mas sua constituição é fluida no que tange às possibilidades de escritura.

A família segue sendo importante espaço de subjetivação da criança, ainda que não se restrinja, mas inclua as conceitualizações edípicas. Rodolfo (2013) aponta as novas relações familiares (novas no sentido de terem mais lugar socialmente nas discussões e nos espaços) que trazem à tona a relação com a diferença. Elas descentram o sistema de polaridades que regiam a família, rompendo com relações mais verticais. Abre-se, assim, a possibilidade de lugar para relações que ainda não encontraram nomações, indo além da resignação do paradigma burguês convencional. Nesse sentido, a título de exemplo, a relação de uma filha com a mulher de seu pai, não significa que a última seja um substituto materno. O psicanalista ressalta o quanto as crianças manejam com maestria diferencial suas relações, preservando a dimensão do jogar nos laços intersubjetivos, ainda que não estejam referenciadas a nomação corrente compartilhada (Rodolfo, 2012).

A partir da proposição de Rodolfo (2013) com diferentes instâncias de subjetivação, temos o reconhecimento da ampliação das possibilidades de subjetivação da criança, o que difere de uma perspectiva substitutiva de ler um fenômeno ou um encontro sempre a partir da família, dito de outra forma, desde uma unidade pré-disposta calcada em sentidos unívocos. Nessa via, há uma crítica frente à redução de leituras psicanalíticas que se situam desde sempre em um mesmo ponto e em um mesmo significado, o que apaga a escuta do inédito. Essa consideração nos leva a outra crítica de Rodolfo que também se associa à lógica substitutiva: a ideia de complementaridade. A complementaridade marca a dependência de unidades, umas às outras, marcando dissimetrias valorativas – contrária à dimensão do **suplemento**.

4.2.2 O suplemento e a complementaridade

A complementaridade é ponto associado à lógica substitutiva que inviabiliza ver os fenômenos e acontecimentos desde sua condição de novo e em sua irredutibilidade (Rodolfo, 2004b). Ricardo Rodolfo (2004b) questiona a noção do complementar que pode ser encontrada em leituras, feitas por alguns psicanalistas, que acabam escutando os casos sempre, a partir de uma anterioridade estereotipada na qual baliza a interpretação e entendimento de alguns fenômenos. O psicanalista argentino tensiona essas leituras, que tomam e categorizam acontecimentos como puro derivados de condições iniciais, nas quais podem produzir efeitos de não escuta do analista. Um dos pontos no qual Rodolfo sustenta sua crítica, frente ao que toma como uma perspectiva redutora na psicanálise, é o dispositivo

das séries complementares de Freud. Com isso, entendemos como importante retomar a obra freudiana para seguir nessa discussão que Rodolfo (2004b) propõe.

Freud (1917/2014a) debruça-se sobre a etiologia das neuroses, traçando elementos relacionáveis com a formação e causalidade de sintomas. Nesse sentido, propõe que, para a formação de uma neurose, haveria "em primeiro lugar, como condição mais geral, a frustração; em segundo, a fixação da libido, que impele em determinadas direções; e em terceiro, a propensão ao conflito do desenvolvimento do Eu, que rejeitou tais impulsos libidinais" (p.468). Em "O caminho da formação de sintomas", Freud (1917/2014b) nomeia como séries complementares, fatores que, quando conjugados, geram diferentes efeitos a partir da intensidade da frustração e da rigidez das fixações.

Freud nomeia como fixação o fator constitucional. Essa noção é complexificada e, num segundo momento, passa a englobar a constituição herdada (filogênese, biologia humana) e a predisposição adquirida na primeira infância. Em outras palavras, Freud trabalha a predisposição a neuroses incluindo a constituição sexual e as vivências infantis. Junto a isso, situa a contingência das vivências acidentais atuando na equação etiológica (Freud, 1917/2014b). Esses elementos que fazem série são colocados lado a lado como produtores de uma neurose, onde temos fatores constitucionais e fatores acidentais compondo tal formação, como podemos visualizar em seu modelo esquemático:

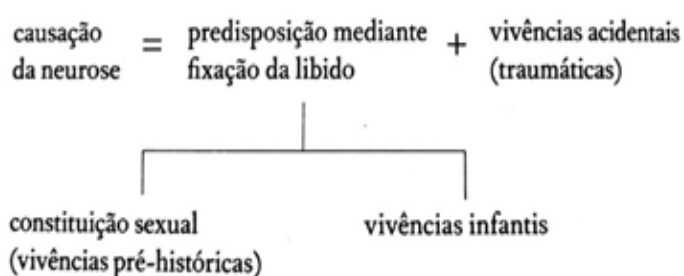


Figura 3. Séries complementares de Freud retirados de seu texto “O caminho da formação de sintomas”.

Desde sua proposição, podemos perceber que, no que tange ao psiquismo, nenhuma causalidade apresenta-se como simples, mas desde uma pluralidade de fatores que entram em jogo a partir de variações quantitativas (Winograd, 2004).

Quando se volta a atenção preponderantemente para as vivências sexuais infantis, acredita-se ter feito tudo para a profilaxia dos adoecimentos nervosos, na medida em que se tratou de adiar esse desenvolvimento e poupar a criança de semelhantes

experiências. Sabemos, no entanto, que as condições para a causação das neuroses são mais complicadas que isso, e que, em seu conjunto, elas não deixam influenciar pela consideração de um único fator (Freud, 1917/2014b, p. 484).

Da mesma forma, outro ponto que nos parece importante, ao retomar esse texto, é quando Freud fala da “relação de complementaridade” (p. 492) entre fantasia e realidade.

A impressão que se tem é de que tais acontecimentos infantis são, de alguma maneira, necessários, de que são integrantes essenciais da neurose. Quando se acham na realidade, muito bem; quando a realidade não os fornece, são produzidos a partir de sugestões e complementados pela fantasia (p.492).

Nesse momento, Freud (1917/2014b) propõe que, quando não houve a experiência propriamente dita na realidade, a fantasia recobriria e produziria essa lembrança, o que pôde ser escutado desde a análise de neuróticos. Ele coloca realidade e fantasia em uma relação de equidade de importância, na medida em que, mais do que buscar a verdade do fato em si, o que se trabalha em uma análise é justamente a realidade psíquica do sujeito. Assim, podemos dizer que realidade e fantasia se relacionam uma com a outra, em um modelo de sobreposição e em sua dimensão de jogo.

Seguindo com Rodolfo (2004b), temos que uma das complexidades mais interessantes no dispositivo das séries complementares é a sua descentração, pois encontramos três séries independentes que não se reduzem uma a outra. Freud cria as séries complementares num contexto, da segunda metade do século XIX, em que a discussão do constitucional e do hereditário tinha grande consideração na causa das enfermidades nervosas. No entanto, nessas séries, o novo que Freud propõe está atrelado às experiências infantis.

Rodolfo (2004b) entende que as séries complementares de Freud não operam por disjunções. Esse esquema seria uma forma não redutora para dar conta da causação das neuroses, visto que os elementos existem e coexistem, além de abrirem possibilidades para novas inscrições e informações. Seria um modelo que, justamente, reconhece a dimensão do acontecimento e que conta com uma série sem primazia de um lugar ou outro.

Mais do que tensionar a teoria freudiana, Rodolfo critica o uso da teoria por parte dos profissionais que a tomam como dogma, o que podemos discutir no sentido de posturas que a transportam de um tempo a outro, tomando-as como um universal e de não escutar as diferenças temporais e o contexto. Nesse sentido, Rodolfo relembra que o dispositivo criado por Freud se deu a partir da escuta das psiconeuroses e ainda, desde as psiconeuroses no adulto. Assim, faz uma ponderação no que tange a extrapolação, por exemplo, de psicanalistas a transportar as séries complementares para um entendimento das dificuldades psíquicas na infância e na adolescência, e para além das neuroses. Tal postura demarca um "manejo

anacrônico" (p.23) das séries complementares, sem dirigir às interrogações para a conceitualização. As séries complementares de Freud amparam-se em avaliar a incidência do infantil no adulto que é medida pela força e alcance dos sintomas. No entanto, há um deslocamento considerável quando se trabalha com crianças e adolescentes nas séries, pois não são mais "o objeto de um relato, mas o sujeito de um jogo [tradução nossa]" (p.24).

Rodolfo propõe que, se trabalhamos com a clínica da infância e da adolescência, retomando as séries complementares, a mais questionável é o fator desencadeante, visto o aparato psíquico em construção onde o inconsciente dos pais tem valor estruturante (referindo-se mais às crianças). Assim, Rodolfo propõe falar em fator **encadeante**, pois muito além de desencadear o pré-existente, como um dos fatores de uma causação de sintomatologia, a direção é uma ligação, de um encadeamento. Com isso, há um deslocamento para pensar as séries complementares e a formação de uma neurose, diferenciando a criança de um adulto, visto que está em plena formação de seu psiquismo.

Rodolfo fala sobre as relações entre séries que, caso não haja um deslocamento e escuta das diferenças entre crianças e adultos, trabalhamos desde uma lógica de complementação, em que

. . . sua função excludente é desencadear o pré-parado, pré-disposto, a disposição disposta em outra parte (só) complementa o entretecido entre as outras duas. Está precluída a possibilidade - mais ainda ou pior ainda: a potencialidade - de agregar, engendrar, acrescentar, causar, fazer emergir algo novo, inédito, algo não pré-disposto naquelas [tradução nossa] (p.26).

Nesse contexto, Rodolfo propõe questionar o dispositivo das séries complementares, no que tem de fechado, e propõe falarmos em **séries suplementárias** que não prejudicariam o diferencial de nenhuma delas. A complementaridade se reduz ao desencadeamento, por exemplo, quando tomamos a adolescência como um período de reedição das variantes de algo já disposto. Já a suplementaridade abarca o novo e a produção de algo que pode se dar com a experiência em que, através dessa lente de leitura, podemos reconhecer a adolescência em seu potencial criativo, de encontros e desencontros que trazem novas questões.

Frente a essas problematizações, é importante ressaltar que Rodolfo aponta como Freud reconhece o constitucional, as experiências infantis e o fator acidental contingente. A proposição da dimensão suplementária poderia operar como uma renomeação da ideia que, em alguma medida, podemos situar na obra freudiana, justamente para demarcar uma não oposição entre os elementos da série, mas que em sua diferença, produzem efeitos. Assim, desde a relação nomeada como **complementaridade** em Freud - a partir das séries complementares e da relação entre fantasia e realidade - Rodolfo, ao falar em

suplementaridade, produz uma marca de diferença na nomeação freudiana, ressaltando a potência criadora de abertura a traços diferenciais e da não hierarquia entre os elementos que fazem série:

O suplemento é o que não estava antes, não estava pré-moldado em nenhum tecido secreto nem nas astúcias significantes de nenhuma combinatória. Nem podemos discerni-lo, no que tem de específico, como "efeito" de uma jogada estrutural: antes bem, é o que supre (e a cada vez resiste), o que uma estruturação qualquer não teria para dar [tradução nossa]. . . (p.28).

Outro ponto que Rodolfo traz para a discussão acerca do complementar e suplementar se ancora nas relações entre sujeitos. Diferente de uma lógica complementar, pensar a partir do ângulo da suplementaridade é estar aberto às mudanças que não se engavetam em formatos fechados:

Homens e mulheres que não se posicionam em oposição ao outro sexo, não temem os traços mistos e mesclados, não cifram sua identidade no dualismo binário, não atuam com o suposto de complementar o que falta ao outro, atuam como suplementos acrescentando algo singular ao que o outro por sua vez acrescenta, longe da fantasia de que entre ambos desenhariam um círculo para conter o filho [tradução nossa] (Rodolfo, 2012, p. 47).

No campo das possibilidades relacionais, Ricardo Rodolfo (2012), ao desdobrar sobre as configurações de família na atualidade, propõe falar em **relações suplementárias**. Segundo o psicanalista, há um desborde das nomeações, extrapolando possíveis chaves de leituras psicanalíticas que propõem falar em mãe, pai, função materna e paterna. Rodolfo (2012) propõe falarmos em relações suplementárias, em uma proposição de desconstruir a lógica de complementaridade das relações, incluindo as amorosas e as de cuidado, por exemplo. Nessa via, falamos de relações que não complementam a um outro que está em falta ou de relações que, com a retirada de um elemento, são desorganizadas. Em uma perspectiva suplementar, acrescenta-se algo novo, ao que o outro acrescenta, em um movimento de jogo. As relações suplementárias entram em um sistema acrescentando algo inédito que não estava e passam a compô-lo marcando uma diferença, diferença possível a partir de um **suplemento**.

As famílias que examinamos abundam em relações suplementares, o que implica que: – introduzem elementos inéditos, que não existiam no sistema familiar clássico; – não se integram mansamente a esse sistema; sem formar parte dele, o assediam e o arruinam; – não são secundários ao sistema ao qual se quis reduzi-los e por isso mesmo destituem a pretendida primariedade natural daqueles vínculos; – dissolvem a esperança de encontrar alguma “essência” certa da maternidade ou da paternidade; – são impossíveis de enquadrar no consabido triângulo, revelando o caráter de miragem deste [tradução nossa] (Rodolfo, 2012, p. 46).

Nesse ponto, parece que Rodolfo distancia-se de Derrida, visto que o filósofo não fala da contraposição do suplemento à substituição. No entanto, o uso do termo “substituição”, em uma perspectiva derridiana, aponta que há um movimento do **suplemento** em substituir um elemento, mas que não ocupa o lugar tal qual o elemento substituído. O suplemento cria um novo espaço, acrescentando algo ali, no lugar que antes era ocupado. Essa ideia assemelha-se com a proposição de Rodolfo, ainda que o psicanalista questione o termo substituição.

Rodolfo parece ler na psicanálise certa essencialidade de entender a substituição como repetição de uma operação que não reconhece o novo. Assim, a partir dessa crítica, sugere que a lógica substitutiva lê as novas relações e os novos elementos, que podem surgir em uma série, desde uma leitura fixa e estereotipada. A operação de substituição, referida por Rodolfo, contrapõe-se a uma lógica suplementar, fundamentada em Derrida, visto que, quando os elementos são alterados, as relações entre eles também são impactadas e logo, isso convoca novas chaves de leitura.

Outro ponto importante que surge dessa discussão é a crítica a um trabalho reducionista, de tomarmos as infâncias em uma condição de um prolongamento da fantasmática parental, assim como de ler a produção da criança, nos atendimentos clínicos, como um espelho dos ditos da família. Nessa perspectiva, tomamos a escuta das infâncias e a produção realizada por uma criança em análise como complementárias ao material que seus responsáveis trazem. Diferente disso, a clínica com a infância nos ensina que a criança não é reflexo do seu lugar no familiar, mas se ancora na relação com o ambiente, imprimindo sua marca. A criança esburaca e recorta significantes que vem do outro para se situar. Nessa via, Rodolfo (1990) aponta que se, na análise de uma criança, percebemos que seu discurso e sua produção vão em direção a um correlato dos ditos da família e da fantasmática parental, estaríamos no campo dos impasses com relação à subjetivação, visto que há entaves na possibilidade de subverter ou se apropriar do que o adulto a oferta. Assim, essa proposta tensiona as infâncias colocadas em uma condição objetal absoluta, tomadas como um pedaço de carne, um “puro orgânico” encoberto pela linguagem, muitas vezes reduzida às palavras. No campo da deficiência, essa discussão pode se acentuar ainda mais, por certos estereótipos que claudificam potencialidades do sujeito, sem levar em conta as diversas formas das crianças se comunicarem com o mundo. Em uma perspectiva complementar, somente o adulto é escutado e somente seu discurso é tomado como produção, silenciando-se o que a criança sujeito tem a dizer, mostrar, contar, encenar.

Contrário a isso, Rodolfo trabalha acerca do processo subjetivo de uma criança, desde um movimento de complementaridade, em um jogo de sobreposições. A criança não só se apoia

em seu meio, como também imprime sua marca nele. A criança, em uma análise, constrói sua demanda própria, produzindo e endereçando ao analista sua conflitiva ou demonstrando suas dificuldades de subjetivação. O gesto de autoria suplementar da criança pode ser recolhido, desde seus primeiros tempos, na relação que vai tecendo com o mundo quando encontra possibilidades de abertura, como, por exemplo, junto ao cuidador:

O suplemento acrescenta algo novo que não faltava no sistema ao qual não se integra, excedendo-o, mas enredado com ele e sem desconhecer suas características. Consideremos, entre tantos exemplos possíveis, o do bebê passando de usar o seio para alimentar-se a usá-lo para brincar/jogar. O suplemento de atividade lúcida não “tapa” nenhuma falta no plano da amamentação (para fazer isso, seria mais como um complemento); não se integra dissolvendo-se no sistema que suplementa, não pode fazer parte do motivo das “basic needs”, na realidade, transtorna e inquieta a redondeza desse sistema teórico [tradução nossa] (Rodulfo, 2012, pp. 256-25).

O **suplemento** aponta para o trabalho da subjetividade, em seu movimento de produção que não se restringe a uma anterioridade, de origem situada e única, embora se associe a uma historicidade desde certo encadeamento. “. . . Que não sirva querer encaixar o suplemento em esquemas de causa-efeito não implica que emergja sem nada que ver com o que o precede, assim seja metodologicamente [tradução nossa]” (p.257).

A noção do **suplemento** pode ser associada com o processo de subjetivação, com a construção de cenas de escrita (Rodulfo, 2004a) e com as intervenções que escrevem/inscrevem e são afetadas pelo corpo em seu movimento. Como operação, o **suplemento** associa-se com a própria condição da escritura, presente na conceitualização da operação subjetiva como cenas de escrita, pois instaura um jogo entre o acrescentar e o diferir que também a caracteriza. O **suplemento** relaciona-se com intervenções que podem possibilitar novas montagens, a partir da escuta e da abertura à escritura. A escritura pode ser tomada como o que a criança produz em sua materialidade, bem como, o que inscreve a partir dela, com o movimento psíquico e desejante.

Em “Desenhos fora do Papel”, Rodulfo (2004a) traz também uma proposição sobre a noção de **suplemento** enlaçando com o lugar do analista na clínica. Como já mencionado acima, na primeira parte da dissertação, Rodulfo propõe falarmos no processo de subjetivação de uma criança como um trajeto entre diferentes lugares de alojamento (**corpo-espelho-lousa** e sua amplitude de superfícies de inscrição) que apontam para condições importantes em cada um. No entanto, ao desdobrar sobre o lugar do analista, especialmente, sobre o lugar ocupado no atendimento de crianças com impasses no seu processo de subjetivação, propõe falar na posição de **suplemento de imago**. Para isso, traz o exemplo clínico de uma criança que demonstra certa dificuldade em se aproximar da folha e de usar dos meios que o dispositivo

analítico lhe oferece, visto que se encontra com um impasse no trajeto constitutivo. Dessa forma, o analista poderia operar como um **suplemento** de imago, pois quando uma criança sinaliza dificuldades transitar do lugar **corpo** a outras superfícies de inscrição “. . . precisa apelar a uma relação metonímica: já que não o faz com o divã ou com o papel, agarra-se ao analista que está ao lado, ao que sente como mais presente em sua presença corporal: sua voz, seus olhos, sua pele” (pp.51-52). Nesses casos, arma-se o lugar do analista como um suplemento para a sustentação de uma cena, mais ou menos teatral, lembrando o “como se” ao paciente, demarcando a dimensão do faz de conta e da ficcionalidade. Assim, podemos entender que em um trabalho, desde o lugar de um **suplemento de imago**, o analista acrescenta algo na relação com a criança, lançando mão da diferença, o que pode possibilitá-la a prosseguir no seu trajeto constitutivo. Ocupar a posição de suplemento de imago não se alicerça em tomar a criança como deficitária psiquicamente, mas em entender o lugar do adulto como aquele que aponta para um acréscimo à sua produção. Assim, o adulto pode possibilitar certa sustentação do movimento da criança, atuando num fora-dentro. Essa possibilidade pode auxiliar o sujeito em se alojar em novos lugares no processo de subjetivação, de forma que amplia sua relação com o mundo e inclua o trânsito entre diferentes posições.

A partir dessa retomada teórica do operador **suplemento** em Ricardo Rodolfo, seguiremos pinçando elementos da oficina de contação de histórias Com Fio no Conto articulando-os a esse conceito. Em especial, será realizada uma aproximação do operador **suplemento** com o lugar do ficcional em oficina, o lugar das contadoras em cena e o espaço de encontro com o educativo e com os amigos.

4.3 Suplemento e a oficina de contação de histórias

4.3.1 A ficção como suplemento

As histórias e o lugar que a elas conferimos organizam as oficinas de contação. Escolhemos histórias de interesse das crianças, histórias que nos marcaram/marcam como sujeitos, assim como histórias que contemplem questões que as crianças estejam lidando, levando em conta o que têm aparecido no grupo, seja em uma perspectiva mais singular de alguma das crianças, seja a partir de uma questão coletiva. Isso tem sido possível junto do trabalho mais próximo da equipe, escutando os terapeutas e as educadoras.

Contamos narrativas que as crianças gostam de assistir/ouvir, como, por exemplo, produções fílmicas, adaptando-as para o formato de contação. Já fizemos contações dos filmes infantis: “Como treinar o seu dragão”, “Valente”, “A pequena sereia” e “Procurando Nemo”. Objetivamos que um interesse individual de uma criança, possa ser compartilhado com as outras. Nesse sentido, montamos contações de histórias de filmes infantis, para que as crianças possam interagir com as narrativas, podendo compor com elementos próprios, a partir de seu gesto de autoria junto do coletivo. Propomos assim a constituição de um lugar onde as histórias possam ser habitáveis para as crianças, a partir da criação de um espaço seguro de expressão e de nomeação de afetos. Isso possibilita um trabalho de reelaboração, nomeação e construção de alternativas para o sujeito (Torossian, 2019; Gutfreind, 2020; Schneider, 2008), apoiado no encontro com as histórias, contadoras e colegas do grupo.

Fazemos um trabalho de pesquisa e adaptação de repertórios para a contação. O trabalho de adaptação, por vezes, ocorreu com a inserção de mais personagens, mais materialidades na história e inserção de mais diálogos, a fim de deixá-la mais fluida, assim como nos dedicamos ao cuidado com a inserção da representatividade (quando não a encontramos nas histórias). Nosso trabalho aposta no valor da memória e da cultura, em que nos propomos a estar junto e respeitar as diferenças em oficina, no exercício de incluí-las e não apagá-las. Nesse sentido, entendemos a literatura como possibilidade de acesso a versões do mundo e de nós mesmos, em que podemos nos reconhecer, desconhecer-nos e criar novas relações.

A oficina de contação de histórias, por ser um convite à narratividade, pode possibilitar condições de enunciação. Dessa forma, entendendo que a existência de um sujeito referencia-se a uma época e às suas possibilidades de lugar (Rodulfo, 2012), podemos desdobrar que um espaço de oferta de histórias pode ser produtora de subjetividades. Com isso, salientamos a importância de contar histórias múltiplas que reconheçam versões de diversos contextos e que possam auxiliar na ampliação das formas de viver o/no mundo e da potência do encontro com a alteridade.

Nesse sentido, amparamo-nos em Chimamanda Adichie (2019) que alerta o perigo da produção de uma história única. O modo como contamos uma história, o lugar de quem pode contar, o tempo em que são contadas e quais histórias são contadas: tudo isso importa. Mais do que a possibilidade de lugar no plano discursivo, a normativa do poder não apenas conta, como transforma **uma** história em **a** história, colocando-a enquanto definitiva. “As histórias importam. Muitas histórias importam”, Adichie adverte-nos. As histórias têm poder de destituir, de destruir, assim como podem humanizar e contribuir com a possibilidade de fala.

Assim, entendemos a importância de compor a oficina de contação de histórias com uma diversidade de narrativas e de versões, de forma a levar às crianças um repertório vasto, para que possam fazer suas escolhas e abrir possibilidades de identificações na trama ficcional. Contar muitas histórias em sua mais ampla pluralidade.

Contamos histórias em poesia, histórias em prosa, histórias adaptadas de filmes, histórias clássicas e histórias modernas. Contamos histórias que circunscrevem festividades da cultura, assim como proposto pela FADEM, marcando datas compartilhadas socialmente, como, por exemplo, Páscoa, Natal, etc. Dessa forma, fazemos um trabalho junto das educadoras, antecipando algumas datas comemorativas e ajudando na continuidade dessas reverberações junto do Espaço Educativo. Nessa perspectiva, pensamos as histórias em oficina a fim de possibilitar às crianças a ampliação da noção de continuidade que auxilia na demarcação de referências quanto ao tempo e ao espaço, trazendo em cena questões importantes que nos situam enquanto cultura.

No que tange às funções dos contos, Bettelheim (1980) entende os contos de fadas como canal de acesso ao inconsciente das crianças e dos adultos. Nessa via, entende-os enquanto obras de arte e como linguagem compreensível ao psiquismo humano. No entanto, concordamos com Gutfreind (2020) ao apostar na inclusão dos contos modernos também como obras e ferramentas interessantes para além dos contos clássicos. Como apontado por Torossian e Xavier (2012), entendemos as diversas formas de histórias (incluindo as clássicas, modernas e as narrativas fílmicas) como patrimônio cultural e logo como telas possíveis de produção de subjetividades, visto que trazem referências sobre nosso tempo e espaço, além das possibilidades de ser e estar com o outro.

“ A história do dia foi ‘A família sujo’. Essa história foi escolhida em função de ser divertida e musicalizada, além de contemplar um assunto que entendemos como importante de levar ao grupo. Em uma interconsulta com as educadoras, elas nos contaram o sofrimento muito intenso de Mônica ao cortar os cabelos e também suas unhas. Era uma angústia muito grande referida pela família, assim como percebido no grupo desde o modo como ficava Mônica, após esses momentos .

Nessa contação, optamos por contar a partir de uma dramatização. O livro de MDF foi utilizado para a demarcação do palco e nele foram afixados os cenários da história. Essa história conta sobre o percurso de Silvia Sujo, uma menina que odiava a limpeza e as coisas

de higiene. Silvia nunca tomava banho e muito menos cortava o cabelo. Um dia, de tanto incomodarem-na por ser mal cheirosa, resolve se isolar em seu quarto.

As crianças empolgam-se e ficam atentas com as músicas. Em certo momento, uma das contadoras, que representava Silvia, deita-se em frente ao livro, sem conseguir se mexer pela sujeira que crescia ao seu redor. A contadora tinha em seu corpo tudo que era tipo de embalagem, estava tomada por sucatas representando o lixo. Foi então que Mônica se deita em frente à contadora no chão, em uma posição invertida e espelhada. Mônica lhe dá comida, água e permanece com a contadora até que a narrativa siga. Contadora-criança ficam juntas, frente a frente, até que são encontradas por uma faxineira (personagem incluída pela história) que estava a limpar o quarto de Silvia. Os dois, então, conseguem se levantar. E Silvia é encontrada pela família”.

(Contação presencial, Adaptação do Diário da Paula – “Família sujo” de Gustavo Finkler).

As histórias podem ser usadas pelas crianças como possibilidade de dar conta das questões que estejam lidando (Bettelheim, 1980; Gutfreind, 2020; Corso & Corso, 2006). No entanto, retomando a proposição do enlace entre **suplemento** e ficção, entendemos que as histórias infantis, mais do que expressarem um conteúdo finalizado e acabado, são convites à produção de significados, a partir de seus personagens e de suas tramas, que abrem espaço para a produção do sujeito que delas se aproximam (Rodulfo, 2013). A operação significativa pode incidir, na medida em que, o sujeito seja tocado pelo ficcional e recorte algo que dali possa lhe servir, produzindo um tecido possível de significações para si. Essas significações podem dar corpo à constituição de superfícies, permitindo com que o sujeito se reconheça e habite lugares, sustentados pela ficcionalidade entre contadoras-crianças. Desse modo, partimos da concepção de que a literatura em oficina pode ser narrativa permeável às intervenções das crianças nas quais podem incluir e compor suas próprias histórias (Rocha et al., 2020).

A partir de Rodulfo, entendemos as histórias infantis e o lugar da ficcionalidade como instâncias suplementárias (Rodulfo, 2013). A ficção, aqui representada pelas histórias infantis em oficina, pode ser tomada enquanto um espaço de produção de subjetividade, como escrituras da constituição subjetiva. Como uma possibilidade de escrever/inscrever, a literatura infantil, através da contação de histórias, pode produzir novas identificações, novos encontros, possibilitando não só o lugar do sujeito se encontrar em uma história e elaborar conflitivas anteriores, como também de estender novos significantes a serem alojados. Isso se

sustenta na medida em que, o processo subjetivo, enquanto uma cena de escritura, é sempre afetado e atualizado pelos traços que nele incidem e que vão permitindo certo trânsito ao sujeito (Rodulfo, 2004a).

Desdobrar sobre as possibilidades identificatórias, leva-nos às contribuições freudianas acerca do conceito de identificação. Ainda que esse seja trabalhado a partir de diferentes nuances ao longo da obra de Freud, para o presente escrito, partiremos desde o texto “Psicologia das massas e análise do eu”.

A identificação constitui um processo importante na constituição psíquica do sujeito, em que desde uma das suas facetas, podemos observar a assimilação de traços ou atributos das pessoas que o sujeito se relaciona e, logo, que o modificam. Freud (1921/2011) ressalta o mecanismo da identificação como a manifestação mais antiga envolvendo uma ligação afetiva com outra pessoa. Desde o início, esse processo psíquico é ambivalente, sendo marcado pela ternura e pelo desejo de eliminação, conforme o modelo edípico. Freud pontua que para o garoto haveriam duas ligações psicológicas diferenciadas: uma de investimento objetal direto, com a mãe, e uma identificação por modelo, com o pai. Essas ligações coexistiram por um tempo e terminariam por se encontrar no complexo de Édipo. “O menino percebe que o pai é um obstáculo entre ele e a mãe; sua identificação com o pai adquire então uma tonalidade hostil e torna-se idêntica ao desejo de substituir o pai também junto à mãe” (p.61). Primordialmente, a identificação comporta-se como um derivado da fase oral da organização da libido, associado à incorporação oral, como que um movimento canibal de comer o objeto desejado, aniquilando-o.

Freud (1921/2011) demarca a diferença entre a identificação e a escolha do objeto, em que a primeira se refere ao ser e a segunda, ao ter. Dessa forma, a diferença entre elas dependeria da ligação estar direcionada ao sujeito ou ao objeto do Eu. “O primeiro tipo, então, já é possível antes de qualquer escolha de objeto” (p.62). Por parte da identificação, haveria um empreendimento de alterar o próprio Eu à semelhança do tomado por modelo. No entanto, Freud adverte que na identificação “... sucede com frequência que a escolha de objeto se torne novamente identificação, ou seja, que o Eu adote características do objeto” (p.63). Nesse contexto, fala de uma identificação parcial na qual o sujeito toma apenas “... um traço da pessoa-objeto” (p.64). Desde tal consideração sobre o processo identificatório associado à incorporação oral, devora-se o objeto, em uma tentativa de colocá-lo para dentro de si, apropriando-se dele. Freud aponta que, com a saída da conflitiva edípica, a identificação com os pais é herdada e o objeto pode ser incorporado enquanto processo psíquico. Nesse sentido,

o objeto de identificação pode ser internalizado e compor o psiquismo, de onde o sujeito pode recolher referências.

Em consonância a isso, Laplanche e Pontalis (2001) situam a identificação como um “. . . processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações” (p.226). Retomando o texto freudiano “Psicologia das massas e análise do eu”, os autores citam a identificação em três modalidades, o que nos deteremos na primeira, no sentido da “forma originária do laço afetivo com o objeto” (p.229). Assim, a identificação, a qual aqui nos referimos, está mais associada com a identificação primária que fica junto do investimento do objeto. “Essa modalidade do laço da criança com outra pessoa foi descrita principalmente como primeira relação com a mãe, antes da diferenciação entre ego e alter ego estabelecer-se solidamente. Essa relação seria evidentemente marcada pelo processo da incorporação” (p.232). Com isso, temos um movimento de reapropriação do sujeito em reconhecer-se, a partir de um lugar recortado, tomando-o como traço seu.

No entanto, podemos situar o conceito de identificação em Freud como fortemente imbuído pela referência aos pais e ao complexo de Édipo. No entanto, recortamos esse conceito para pensar a oficina no que tange a identificação enquanto processo psíquico que se sustenta na internalização de um traço que vem desde fora para o sujeito. Rodolfo (2013) aponta que os trabalhos de identificação são complexas construções ficcionais, desacoplando-os das relações com um outro sujeito, mas lembrando das relações com diferentes instâncias.

A fronteira entre os seres de carne e osso e os seres de papel, celulósido ou eletrônicos não é nenhuma linha firme e categórica, apenas a textura de uma cortina um pouco transparente ondulada como a brisa. Os de carne e osso também têm muito de virtual. Dali a maravilhosa abertura das identificações. Elas precisamente trabalham igual com o avô presente que com o antepassado jamais conhecido ou com o herói de um filme, uma novela ou nota midiática, prescindindo em princípio das diferenças de substância [tradução nossa] (p. 221).

Nessa perspectiva, Rodolfo (2013) ressalta que o trabalho por excelência da identificação é a fabricação de ficções. Ela ficcionaliza os seres da realidade cotidiana para além das figuras humanas propriamente ditas. O trabalho de identificação não se limita a “. . . enganchar ao sujeito com figuras ou formações de formato já terminado e completamente exterior a ele; intervém na composição mesma daquele com o qual aquele se identificará [tradução nossa]” (p. 223). A identificação, a partir do ficcional, é tomada como um espaço e matéria da existência que se relaciona a um modo

. . . mais aberto e ativo que sua clássica dependência dos processos de projeção e introjeção, separada de sua referência a figuras privilegiadas – habitual, ou rotineiramente, a do pai, a da mãe. A dimensão do ficcional excede, e isto não é a menor de suas importâncias, as figuras de família [tradução nossa] (p. 222).

Seguindo com o entendimento de Rodolfo (2013), podemos discutir que, a partir da literatura infantil proposta em oficina, abre-se a possibilidade da criança apropriar-se de um traço de um personagem ou mesmo da própria história, pelo convite feito e encenado pelas contadoras, que contribuem para a incorporação de elementos que orbitam a história. Essa apropriação marca a possibilidade do sujeito esburacar a superfície da narrativa em seu trabalho de constituição de ficcionalidade. Assim, entende-se que as narrativas infantis da literatura em oficina podem operar como superfície de inscrição (Rodolfo, 2004a), na medida em que, possibilitam que traços sejam agarrados - nessa tela disponível a cada criança.

Rodolfo (2013) aponta a ficção como instância que intervém em composição com o que o sujeito se identifica. Isso demarca que a ficcionalização da vida pode se dar junto do trabalho das histórias, em movimento de complementaridade e de abertura para novas superfícies. Dessa forma, sustentamos a importância de abrir espaço em oficina para que a criança arranque possibilidades de novas identificações (quicá inéditas, a partir das histórias) que, para além de uma elaboração psíquica, constroem e produzem a realidade. Nesse movimento de produção, a ficção, enquanto narrativa das histórias infantis, não é necessariamente referenciada e colada a uma série pré-disposta, mas pode instaurar um espaço em que o brincar toma a cena e cria novas representações. No entanto, cabe ressaltar que o contato com as histórias coloca em cena as possibilidades de simbolização e as condições psíquicas do sujeito no trânsito entre fantasia e realidade. Esse trânsito não é natural, mas fruto de um intenso trabalho subjetivo que vai ajudando o sujeito a se situar no mundo e em relação a si (Rodolfo, 1990).

A contação de histórias promove um encontro em ato das crianças com as narrativas, dando espaço ao espontâneo em cena, lançando mão do ficcional como atividade do sujeito. Com isso, como apontado na primeira parte da dissertação, entendemos que a literatura pode compor com o processo de subjetivação, quando a criança é fisgada por algum elemento e assim fiska a história. Nessa via, tomamos a perspectiva de que histórias da literatura infantil, no contexto da oficina, podem operar como **suplementos**, pois trazem algo novo que muda o sistema que estava colocado previamente ao encontro com ela. Em acréscimo à história das crianças, as histórias da literatura podem convidar o sujeito a novos pontos de ancoragem, possibilitando novas inscrições e lugares para a criança se alojar e esburacar. Nessa oferta

suplementária, a criança pode recolher algo da trama que a história traz e recortar significantes.

No encontro com a trama ficcional, entendemos que a criança é afetada pela história e a história é afetada pela criança, sendo assim alterada. Tal proposição se alicerça em oficina, pela intervenção das contadoras que entendem as narrativas abertas às intervenções suplementárias das crianças. Nesse sentido, não entendemos o sujeito como uma entidade já formada, nem mesmo as histórias em oficina como finalizadas, mas que em um jogo de complementaridade, a todo tempo se acrescentam e se alteram, o que já não serão mais os mesmos.

Junto de Derrida (2005), temos a associação de **suplemento** ao *phármakon*. O *phármakon* traz a dimensão da ambiguidade e da sustentação de um paradoxo. Ele foge de lógicas opositivas que sustentam pares como bom ou mal, certo ou errado. Desde o mito de Theuth, retomado a partir de “A farmácia de Platão”, temos a escritura enquanto *phármakon*, imbricada em seu caráter polissêmico, que em si mesma não significa nem prescinde do direcionamento que a ela é dado. A dimensão de jogo entra em cena, marcando seu trânsito de composição, e inclui a amplitude de sentidos e de associações, dependendo de sua administração e dose (Reis, 2013).

Nessa via, ao operar enquanto **suplemento**, podemos dizer que na literatura há certo traço de indecibilidade de um *a priori*, ainda que produza efeitos. A literatura infantil em oficina pode operar enquanto *phármakon*, pois ainda que tenha certo conteúdo proposto por um autor em certo campo de significações, escapa da produção de efeitos antecipatórios. As histórias não se reduzem a efeitos de produção calcados em lógicas opositivas e valorativas que determinam fins, em um movimento de causa e efeito. A literatura infantil, através de um espaço de oficina de contação de histórias, faz um convite a significantes, o que não chega em cada criança de um modo unívoco e unidirecional. O que a criança retira de uma história, o que faz com que ela seja fisgada ou o que ela consegue apropriar-se e usar a seu modo, não pode ser inferido por antecipação. Os efeitos são recolhidos em ato no encontro entre crianças e ficcionalidade. Isso marca a lógica de complementaridade, cujos efeitos não são possíveis de serem previstos (Reis, 2013).

Dessa forma, discute-se que, embora façamos uma busca de histórias e pensemos a cada oficina em quais levaremos às crianças, não temos o poder de gerar e prever os fins. A proposição em oficina, junto das histórias, aciona encontros que se dão em ato. Reconhecemos certa intencionalidade na escolha das histórias que demarcam posições, mas que não antecipam os efeitos do encontro das crianças com a trama ficcional. No que tange a

falar em intencionalidade em oficina, reconhecemos uma posição não neutra enquanto oficinas, na medida em que, temos como desejo em cena, suscitar encontros entre crianças-histórias e, que elas possam ser ativas em seu processo de intervir nas tramas ficcionais, junto de outras crianças do grupo.

Ainda que apontemos a indecibilidade de uma história, no sentido de como cada criança vai apropriar-se (ou não) dela, apontamos a importância de histórias que contemplem a diversidade e que deem conta da representatividade. Quanto mais múltiplas as histórias, mais possibilidades de identificação e mais possibilidades de tramas suplementárias para serem reapropriadas e construídas por cada criança.

Diferente de um retorno à origem de uma narrativa mítica familiar, uma história infantil em oficina não se sustenta na ideia de ser “a” história como, por exemplo, ser tomada como “o” significante mítico de sustentação de um processo de constituição subjetiva. A história proposta em oficina pode ser percebida como um acréscimo, um novo ponto significante, assim como uma superfície de encontro com significantes já inscritos em uma série anterior. As histórias infantis podem suplementar a história do sujeito, compondo com os significantes familiares, com os significantes recolhidos do espaço escolar, das telas e da relação com os pares, mas nessa perspectiva, não os substituem.

Tal âmbito ficcional não se reduz a um código edípico; em rigor contém esse e muitos outros motivos míticos. Nem é uma super estrutura que desliza por cima, como um recobrimento ou um verniz de alguma essencialidade familiarista, ao que se limitaria a representar ou substituir: tem sua própria autonomia e participa de um efeito estruturante para nossa vida anímica [tradução nossa] (Rodulfo, 2013, p.89).

Contrária à lógica substitutiva, a relação suplementária demarca uma diferença, na medida em que, não necessariamente uma coisa está referida a outra coisa, pelo caminho da significação, inconsciente ou não. No **suplemento** não se trata de recobrir e suprir um elemento, substituindo-o. Nessa via, Rodulfo propõe uma crítica à interpretação tradicional da psicanálise cujo “grande recurso sempre foi ‘isto quer dizer este outro’, e o apelativo do ‘manifesto’ excluiu que o assim nomeado se manifestara algo não conformado, no jogo do latente [tradução nossa]” (Rodulfo, 2009, p.89). Isso dá o caráter de experiência do **suplemento**, pois mais do que se referenciar a algum elemento de uma série pré-existente, convida ao encontro com o inédito, inaugurando um novo traçado na superfície.

As histórias infantis em oficina não se reduzem a ocupar o lugar de meio para a representação das conflitivas familiares da criança e para elaborações simbólicas. O contato com as histórias se estende para além da simbolização das imagens parentais. Elas podem operar como **suplementos** que possibilitam um espaço para brincar de ser e, inclusive, podem

inaugurar, justamente, algo que não se referencia ao familiar. Conforme apontado por Rodolfo (2013), entendemos que a partir das histórias, cria-se uma relação de sujeito com os personagens e heróis, o que é um vínculo complexo. “Esses personagens estão vivos em um sentido psíquico, tem vida própria e efeitos específicos sobre a subjetividade da criança [tradução nossa]” (Rodolfo, 2013, p.88). Esse encontro entre sujeito e trama ficcional, representado aqui pelas histórias infantis, produz efeitos de vitalidade.

A mediação da narrativa da história, através das contadoras, convida as crianças a entrarem em um texto compartilhado e que possam pinçar algumas letras para seu tecido subjetivo. Em consonância com Rodolfo (2013), tomamos a direção de entender a ficção como texto que excede as figuras da família. Não se restringindo a vincular o sujeito a formações acabadas, prontas e exteriores a ele. Dessa forma, achamos problemático remeter toda produção que a criança encena ou traz em oficina como relacionada à fantasmática parental ou a suas conflitivas. Ainda que a ficção abra espaço para a simbolização de experiências, enquanto possibilidade de elaboração, ressaltamos sua potência para o brincar e para o incentivo à espontaneidade, de possibilitar o trânsito entre enredos- personagens e do convite à alegria na infância.

4.3.2 A contadora como suplemento

Na oficina de contação de histórias, criamos uma metodologia de trabalho que divide a cena em duas posições: palco e plateia. Ainda, que com essa proposição inicial, durante a oficina, elas circulam entre si.

Nomeamos como palco, o lugar onde ficam as contadoras que compartilham a história, e plateia, o lugar onde ficam as contadoras junto das crianças. Em meu trabalho de conclusão de curso, dediquei-me mais pensar o lugar das contadoras associadas à oferta de uma história às crianças, na posição de palco, e ao empréstimo significativo. No entanto, nesta parte da dissertação, penso mais acerca do lugar das contadoras que escutam a história que as crianças trazem e, na medida do possível, devolvem-nas ao grupo, na tentativa de enlaçar uma criança com a outra.

O lugar de plateia é a posição que assumimos para trazer em cena, como contadoras, o que a história nos evoca enquanto sujeitos, ajudando também na organização corporal das crianças, além do exercício de ampliar sua produção desejante. Escutamos as histórias e

intervimos como espectadoras, a partir do que ela nos suscitou, o que também pode incentivar o movimento ativo das crianças nessa direção.

Enquanto contadoras, sustentadas pela ética da psicanálise, é justamente quando somos, primeiramente, fisgadas pelas histórias que podemos lançar iscas possíveis de serem fisgadas pelas crianças em uma oficina (Rickes & Gleich, 2009). Caso não haja essa conexão junto das histórias, fica difícil poder chegar até as crianças e propor um encontro que passa, justamente, pelo desejo e pelo interesse em compartilhar uma narrativa. É preciso que a própria contadora tenha experimentado o que propõe aos participantes da oficina (Araldi et al., 2012) - por exemplo, que tenha se conectado com a história, tenha se apropriado de seus elementos e tenha sentido interesse em contá-la. Assim, temos que o desejo, de quem conta e de quem escuta uma história, promove encontros e possibilita o contato com as narrativas e entre contadoras-crianças.

Do lado das contadoras, cabe ressaltar que é quando desejamos contar uma história que podemos nos apropriar dela, transmitindo-a a quem escuta. Assim se marca a presença de quem conta e “acredita” em uma história, abrindo possibilidades para incidências significantes (Rodulfo, 1990). A incidência significativa produz uma diferença que pode ser percebida no *a posteriori*, introduzindo certo traço distintivo, e faz com que algo novo se trace. Como, por exemplo, quando uma criança, a partir de uma história, consegue se remeter a ela de uma forma diferente ou se apropriar dela a seu modo, na ampliação de sentidos desde uma narrativa escutada/contada. Com uma “implicação desejante” (Araldi et al., 2012) que passa pelo desejo de compartilhar uma experiência por parte da contadora, torna-se possível um “fazer” compartilhado que é o que propomos em cada oficina.

O fazer compartilhado entre palco e plateia se dá em um movimento de transicionalidade. Ainda que façamos um convite e contemos uma história, quando uma criança interfere nela, enlaçando-se mais diretamente com uma contadora, seja em um movimento de imitação ou de aproximação mais dual, buscamos costurar tal movimento com as outras crianças do grupo, ampliando as possibilidades de troca entre as crianças. Com isso, podemos dizer que, embora entendamos as histórias infantis como possíveis enunciados identificatórios e que trabalhem no reconhecimento da posição de sujeito desejante das crianças, propomos nossa saída de um lugar mais centralizado em oficina, apontando para as trocas presentes entre o próprio grupo.

Propomos uma relação mais horizontalizada junto das crianças, em consonância com a literatura que aponta a importância dessa para o trabalho com oficinas (Araldi et al., 2012). Trabalhamos com a narrativa dada da história, mas a história que sustentamos é a que se faz

em ato e em composição com a que escolhemos contar. Desse modo, mais do que contar uma história tal qual ela é, o espaço em oficina entende a importância do que aparece no encontro e grifa o que ali ocorre, estando aberta a novos sentidos e significações. A contadora em cena, mais do que ofertar uma narrativa pronta e acabada, ocupa o lugar de disparar as histórias e escutar o que surge, espontaneamente, na oficina. Apoiadas nessa proposição, retomando as contribuições de Rodolfo (2012), o lugar da contadora pode ser associada às relações suplementárias que, junto das histórias, podem inaugurar uma forma de relação mais horizontal.

Assim, associando tal consideração teórica com o lugar das contadoras em cena, não pretendemos ocupar um lugar de substituto parental, no sentido de ocupar a função do adulto cuidador, mas na função de catalisadoras de um brincar e de mediadoras de histórias que circulam pela cultura, na instauração de um espaço de fantasia. Ainda que por vezes, assumamos o lugar mais central na intervenção, buscamos brechas para nos retirarmos desse lugar, para, justamente, propor um espaço de brincar entre as crianças, na construção de uma zona de **transicionalidade suplementária** (Rodolfo, 2004b). Essa zona, associada aos fenômenos transicionais, marca sua possibilidade de jogo e de trânsito entre as posições palco-plateia, contadoras-crianças.

Sobre isso, discutindo tal questão, Silva e Ferrari (2021) apontam o quanto a psicanálise tende colocar no centro das discussões as funções maternas e paternas e, assim, acabam por desconsiderar outros adultos no processo de subjetivação das crianças. Assim, educadoras, avós e outras figuras importantes poderiam ser tomadas como substitutos dessas funções. Nas palavras das autoras:

A partir da leitura de uma série de artigos que tentam *encaixar* [grifo das autoras] as operações das (os) educadoras (es) como sendo semblante das funções maternas e/ou paternas, passamos a nos perguntar se não está na hora de iniciar um debate sobre os aspectos centrais e complementares do materno e do paterno na psicanálise (p.142).

Rodolfo (2009b) aponta que a noção de substituto implica em uma dimensão que acrescenta, a um conjunto ou sistema, um termo que substitui outro que está ausente por alguma razão. No entanto, diferente disso, a noção de **suplemento** acrescenta algo não redutível, nem remissível a outro elemento. O **suplemento** é definido por uma inserção que traz algo novo, que não estava lá, em outros termos do sistema a que se refere. Nesse sentido, na lógica da suplementaridade, podemos desdobrar que está em questão a função subjetivante dos adultos que, para além dos pais, podem ocupar um lugar outro, não em sua substituição, mas que resguardam sua potência.

Dessa forma, propomos que as contadoras suplementam, operando desde o lugar das **relações suplementárias**, assim como as crianças em cena também suplementam. A relação suplementária opera sem lugares de primazia, mas em uma perspectiva de composição textual, fora de uma lógica substitutiva. São possibilidades relacionais que inauguram um acréscimo que institui uma composição no laço com o outro e, quando presentes, instalam uma diferença (Rodolfo, 2012). Em uma relação suplementária, nenhum dos termos é assimilável ao outro, mas apontam para elementos não hierarquizados entre si (Rodolfo, 2009). Com isso, podemos dizer que há um movimento suplementar das contadoras, assim como de um convite à suplementação das crianças, que quando interferem em uma história, não a deixam intocáveis, pois imprimem sua marca no ficcional.

“Brenda mostra muito interesse pelos instrumentos levados para a oficina de contação. Toda vez que aparece um novo animal na história, através de nossas mãos, ela quer pegar. A história escolhida era ‘Bom dia todas as cores’ e conta o percurso do Camaleão em sua mudança de cores que se dava pela sugestão de animais que encontrava pelo caminho [...] A cada mudança de cor do Camaleão, as crianças olham curiosas. Brenda pega a lanterna (que estava com uma das contadoras junto dos papéis coloridos que eram sobrepostos nela) e põem em cima do personagem. Brenda muda o foco para outro personagem: quando sai o camaleão da história, mira em outros. Em certo momento da história, o Camaleão pontua os diferentes gostos que tem, dentre eles, frutas, cores e até tipos de sapato, em uma brincadeira de rima. Brenda gesticula, aponta para o seu sapato e vai apontando um a um para os pés dos colegas. Com isso, recolhemos a intervenção de Brenda, em direção aos colegas, e nomeamos os diferentes tipos de sapato que cada um estava no dia. Chinelo, tênis, sandália. Alguns diferentes, outros parecidos.”

(Contação presencial, Adaptação do Diário da Eduarda – “Bom dia todas as cores” de Ruth Rocha)

A partir da cena trazida, temos a criança que, em um movimento espontâneo, inclui-se na história, querendo colocar as cores nos personagens e decidindo qual dos animais ficaria em foco. Quando o camaleão fala das diferenças e de seus gostos, Brenda é fisgada pela diferença de sapatos e começa a olhar para os colegas, apontando um a um. Dessa forma, enquanto contadoras, sustentamos sua iniciativa, sublinhando seu interesse para o grupo e

remetendo às crianças o que cada uma usava - desde a gestualidade e reconhecimento de Brenda.

Dessa forma, a partir do registro da oficina, podemos discutir a contadora ocupando uma posição de escuta do que a criança traz e de auxiliar na sustentação de sua produção, nomeando o que ela demonstrava a partir de sua gestualidade. Contadora que opera desde o reconhecimento do movimento espontâneo da criança em direção aos seus colegas e grifa sua produção, marcando o convite que uma criança faz às outras. Assim, a direção do trabalho, muitas vezes, é propor justamente uma retirada da contadora do lugar de centralidade na cena e buscar algum elemento para redirecionar a narrativa entre o grupo.

A contadora pode operar enquanto um **suplemento de imago**, que sustenta a produção da criança, recolhendo o que ela está mostrando, falando e gesticulando em oficina, dando relevo ao que ela está expressando e produzindo. Enquanto suplemento de imago, por vezes, fazemos um trabalho de sustentar a ficção, marcando o faz de conta, convocando as crianças a participarem e a estarem em relação umas com as outras, em uma brincadeira de ser e estar.

Nessa perspectiva, não entendemos a criança como passiva em cena. Pelo contrário, desde o reconhecimento de sua atividade, a contadora intervém como um acréscimo à produção da criança, marcando os trânsitos entre fantasia e realidade, na criação de um espaço transicional (Winnicott, 1975). Nosso trabalho, nesse cenário, escapa de lógicas que entendem o adulto como aquele que dá o que a criança precisa, mas que, desde um espaço de escuta, promove a expressão e a produção significativa, incluindo os gestos, os movimentos em sala, as expressões faciais, os balbucios, os sons e as palavras lançadas pelas crianças. Rodolfo (2013) aponta a imagem deficitária da criança que, por vezes, é encontrada na literatura psicanalítica, que situa o pequeno como *infans*, sem língua, e não a partir das capacidades que tem. O psicanalista adverte que tal concepção pode bloquear o terapeuta de escutar o material que a criança traz por si ou de escutá-la de forma sobreposta, como um reflexo do material que o adulto traz.

Marcando o caráter da ludicidade e do espontâneo, Rodolfo traz o exemplo dos bebês que riem frente a sons ou frente a expressões faciais que os surpreendem e os divertem. Esse movimento, mais do que ser tomado enquanto uma descarga de excitação, ampara-se no encontro com a diferença e na constituição de um jogo com o outro. “A vida psíquica goza da diferença longe de aspirar a aboli-la [tradução nossa].” (p.173). Em uma contraposição a pensar o *Fort-Da* como a inauguração do brincar, Rodolfo (2012) ressalta o movimento inventivo da criança que, apoiada em seu meio, exercita-se, desde os primeiros tempos, nos jogos de fabricar e se reconhecer em superfícies, ancoradas no desejo de brincar.

Pois nenhuma pessoa grande nos ensina, quando somos bebês, a agarrar e puxar uma mecha de cabelo nem a transformar uma colher num instrumento de percussão. Mas, ao mesmo tempo, já dizemos, já citamos, não há gesto espontâneo que prospere sem a resposta ou a proposta espontânea da outra pessoa [tradução nossa] (Rodulfo, 2014, p.117).

Dessa forma, desdobrar o lugar das contadoras como próximo das **relações suplementárias**, retira seu lugar de substituição às figuras parentais de cuidado ou de um lugar de extensão da família, e aponta para a construção de um lugar outro. Esse lugar é construído, a partir de uma horizontalidade, junto das crianças e com as histórias da literatura, no incentivo ao encontro com a alteridade, em que, um interesse de uma criança pode ser compartilhado com outra, desde os elementos que ela traz para a cena da contação. A sustentação da narrativa em oficina faz uma composição suplementária ao processo de subjetivação da criança. Pois está ancorada na complementaridade da posição da contadora, que sustenta certa imago para a criança se referenciar a história contada ou a outra criança do grupo. Da mesma forma, a criança, quando em contato com uma narrativa em oficina, também ocupa um lugar de complementaridade, pois quando toca ou se aproxima da história, interfere nela e a modifica.

4.3.3 Suplementaridade no enlace do amigo e do educativo

Conforme trabalhado na primeira parte dessa dissertação, ainda que a oficina de contação proponha uma linearidade com o início, o meio e o fim das histórias, fazemos a proposição de um alargamento da narrativa. Tal extensão propõe que as histórias contadas possam ser porosas às crianças, e às suas intervenções, que interferem e podem mudar a proposição da narrativa.

As contadoras que, inicialmente, ficam na posição de palco ou de plateia transitam entre diferentes posições em oficina e fazem um convite à suplementação das crianças. Quem escuta pode contar e quem conta uma história, também a escuta. Assim, o conceito de fenômenos transicionais é interessante para pensar a oficina (como já trabalhado anteriormente), que mais do que marcar uma posição de palco ou plateia, assegura sua indecidibilidade propondo-a em cena.

Rodulfo (2009) aponta que o objeto transicional está situado na condição de experiência. Quando fala de objeto transicional, mais do que o objeto propriamente dito, o psicanalista aponta que, em Winnicott, ele está referido ao seu uso peculiar de criação.

Rodulfo lê em Winnicott que, através dos fenômenos transicionais, há uma série de derivações apontadas, marcadas pelo acrescentar e, logo, ao diferir.

Os fenômenos são configurações extremamente singulares, no sentido próprio do termo ‘singularidade’, inclassificável: a ponta do cobertor em outro bebê ou o mesmo em outro dia já não tem o mesmo estatuto: a repetição é irrepitível. A mesma estabilidade do objeto transicional será instável, depende de uma qualidade flutuante e não evidenciável por mera descrição, embora a configuração do fenômeno é ainda mais diferencial: enquanto chupa o polegar, com os demais dedos acaricia o resto do rosto e de repente, já não chupa o polegar. . . Isso é o fenômeno, altamente ‘acontecimental’ [tradução nossa]” (p. 85).

Partindo desse conceito winnicottiano, Rodulfo desdobra o lugar do amigo, refletindo sobre seu lugar no processo de subjetivação de um sujeito - instância que também é apostada, em oficina, como uma das direções desse fazer. O encontro com um amigo demanda um trabalho psíquico importante, pois implica um laço que

. . . supõe criar uma intimidade com um estranho absoluto, com alguém que não é da família, o qual constitui todo um trabalho, o de passar a perceber ao outro como duplo e a inscrevê-lo como dupla¹⁰, um trabalho como quando se diz ‘trabalho de luto’; mas nesse caso, há que designar como ‘trabalho de suplementação’: onde havia uma relação de família ou de estranho se forjou uma síntese diferente, uma figura que atravessa a oposição entre familiar e estranho [tradução nossa]. . . (Rodulfo, 2013, p.85).

O amigo é aquele que atravessa a oposição familiar-estranho e produz uma nova síntese. É aquele que quando reconhecido como tal, marca na relação, não algo que se perde – desde o reconhecimento da alteridade, como um outro diferente de mim, mas modifica o sujeito que com ele se relaciona, acrescentando algo na relação. O amigo sustenta um paradoxo que supõe uma grande intimidade, por ser um estranho ao laço familiar. Nesse sentido, importante atentarmos que essa questão (Rodulfo, 2013).

. . . não se pode solucionar interpretando em termos do complexo de Édipo. . . No inconsciente da gente não estão só papai e mamãe e pedaços de papai e mamãe – o pênis, o peito, ou o que for. No inconsciente da gente há amigos, outras crianças, pedaços de outras crianças, professoras e muitas outras figuras [tradução nossa] (p.85).

Retornando à oficina, podemos discutir que a relação entre o próprio grupo pode ser desdobrada a partir do lugar da amizade e do encontro com a alteridade que aciona diferentes movimentos constitutivos. Nessa via, temos, em oficina, a negociação e a combinação de

¹⁰Assim, como já citado anteriormente em nota de rodapé, traduzimos por dupla e duplo o que Rodulfo, aqui, nomeia como “pareja” e “doble”. Na versão original do autor, temos nas palavras de Rodulfo: “. . . el de pasar a percibir al otro como doble a inscribirlo como pareja, un trabajo como cuando se dice ‘trabajo de duelo’ ”. O “doble” foi traduzido como duplo, remetendo ao duplo ligado ao estranhamento e “pareja” foi traduzida como dupla, referindo-se ao campo da amizade na constituição de um par.

brincadeiras, o acolhimento das falas ou dos direcionamentos propostos na história por uma criança, a relação umas com as outras e a relação entre elas com os conteúdos que são trazidos na contação.

Na experiência em oficina, testemunhamos um efeito de contágio no grupo, especialmente, em momentos quando damos relevo às intervenções das crianças e suspendemos a história, dando lugar mais diretamente a elas, propondo sua entrada. Atualmente, nas oficinas virtuais, fazemos uma suspensão da história ou enfatizamos momentos da narrativa a partir de gestos e sonoridades, o que as crianças começam a incentivar umas às outras e convidam os colegas a fazerem também seus sons. A espontaneidade aparece sob outras formas. Essa troca entre as crianças acontece a partir de um gesto mais individual de uma que parece impulsionar que as outras também participem.

“Nesse dia, contamos a história do Curupira. Foi uma história contada de forma online com as crianças, após termos um encontro com elas para retomar a oficina em formato síncrono, ao invés de vídeos. A lenda do Curupira foi escolhida, em especial, por uma das crianças nos mostrar bastante os pés em vídeo, em diversos momentos parando a oficina, além de ser uma lenda que envolve aventura e tensão (ponto que as crianças adoram). A lenda se passa em uma floresta e propomos que as crianças pudessem nos ajudar a falar de animais que poderiam estar lá, afinal, o Curupira é um ser que protege a mata, assim como os seres que nela habitam.

Em certo momento, fazemos o som do lenhador que vai chegando para destruir a floresta. Verônica escuta o barulho do lenhador e começa a fazer um som semelhante na mesa. Mariana, escutando Verônica, começa a fazer também um som que se amplifica. Recolhendo isso em contação, eu que estava contando a história, digo para as crianças que estou escutando muitos barulhos na floresta. Faço uma pausa. As crianças juntas começam a fazer sons. Esse foi um movimento semelhante aos animais, quando mostramos alguns que vão chegando nas árvores, uma criança faz um som, o que outras vão propondo outros”.

(Contação virtual, Adaptação do Diário da Eduarda – Lenda do “Curupira”).

Por vezes, não sabemos o que vem antes e o que vem depois nas oficinas. Em alguns momentos, somos nós quem propomos que as crianças intervenham, perguntando diretamente a partir da fala sobre algo da história ou ampliamos sons e musicalidades, desde os

personagens, o que as crianças acompanham. Em outros, as crianças interferem espontaneamente e isso aciona o interesse de outras crianças a fazerem suas intervenções. No entanto, cabe ressaltar os limites que temos enfrentado na modalidade virtual, já que contamos com a conexão de internet que nem sempre ajuda nessa troca de grupo.

O motor do trabalho é justamente abrir espaço para a espontaneidade que uma história dispara, para a composição em cena das crianças que mobilizam outras e que passam a se interessar ainda mais pelo universo ficcional. Foi um trabalho também para nós do coletivo, de como podermos ler esses gestos das crianças desde as pequenas câmeras de celulares e sublinharmos mais ativamente o encontro entre as crianças.

Enquanto intervenção em oficina, apostamos na disposição de uma criança em direção à outra, assim como na capacidade de jogo (Rodulfo, 2013), possíveis a partir do desejo e da espontaneidade da infância. Com isso, operamos a partir do incentivo ao reconhecimento de uma criança em relação à outra, propondo pontes relacionais, tomando a história como um fio para o encontro. Escutamos as interferências das crianças na narrativa e buscamos brechas que possam engatar e redirecioná-las às outras do grupo.

No que toca o enlace da oficina com a instância escola, conforme proposto por Rodulfo (2013), essa associação pode ser feita, na medida em que, fazemos parte institucionalmente na FADEM do Espaço Educativo; espaço que se ocupa das aprendizagens das crianças no grupo e que entende a importância do estabelecimento de laços como um aprendizado importante. Rodulfo (2013) aponta a instância escolar como espaço subjetivante, já que ela reconhece as aprendizagens que atravessam todos os aspectos da vida psíquica da criança e se ocupa de incentivar a busca de sentidos para as experiências do sujeito. Da mesma forma, a escola introduz algo inédito e incentiva a capacidade do aluno de aprender a conduzir suas relações e a fazer coisas, sustentadas pelo desejo de ser grande.

Esses elementos podemos encontrar na proposição do espaço educativo da FADEM, bem como no entendimento que temos da oficina de contação de histórias. O fio educativo circula pela oficina, na medida em que, em composição com a FADEM, sustentamos combinados coletivos e mediamos negociações entre as crianças. Dessa forma, podemos relançar o ato educativo de outro modo, de uma forma a aproximar a educação e a psicanálise. Os princípios que norteiam o trabalho da FADEM podem se associar ao que Kupfer (1999) trabalha como Educação Terapêutica. Esse termo é relacionado ao educativo como intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento, incluindo práticas interdisciplinares de tratamento, com destaque às práticas educacionais no enlace com o processo de constituição subjetiva do sujeito. A partir dessa perspectiva, temos o educativo

que pode ser percebido “. . . como discurso social, e melhor ainda, como uma transmissão de marcas de desejo, o que a faz ampliar-se para todo ato de um adulto e na transmissão de marcas simbólicas (Kupfer, 1999; Lajouquiere, 2004). Além disso, “. . . a proposta da Educação Terapêutica precisa valer-se da direção que um educador imprime a qualquer ato educativo – precisa instituir regras e se responsabilizar por sua sustentação, sem, contudo, colar-se ao lugar do Saber . . .” (Kupfer, 1999, p. 24).

Nesse sentido, como oficinas incluídas no Espaço Educativo, trabalhamos junto do fio da educação, trazendo para a cena da contação a importância da ampliação da rede de enlaçamento de uma criança com outra, o que confere possibilidades de pertencimento ao grupo. Rodolfo (2013), ao trazer a escola como instância subjetivadora, aponta que como instituição, ela aninha redes grupais cujos efeitos têm “**suplemento próprio**”. Esses efeitos, que acrescentam ao processo de subjetivação da criança, estão ligados à introdução de normas supostamente iguais a todos, diferente do que compõe a relação dos laços familiares, mas que tocam as relações impessoais. Quando falamos em normas iguais, aqui tomamos a dimensão de equidade, no sentido de conferir possibilidades diferentes desde as diferentes condições de cada criança, ainda que aponte para um horizonte comum compartilhado.

Além disso, como um espaço que convida ao brincar, à criação e à ampliação de laços entre as crianças, podemos enlaçar a oficina de contação de histórias enquanto um espaço de subjetivação e como uma intervenção suplementária, ao processo subjetivo das crianças, que marca suas possibilidades significantes. Ela é um espaço “a mais” que a criança pode recorrer e pinçar elementos para compor sua textualidade, contando com o incentivo à amizade, fio comum que enlaça o educativo.

Acompanhadas de Rodolfo (2013), associando a oficina de contação de histórias com o brincar e esse como fundante na subjetivação do sujeito, seja no reconhecimento de si, como do outro, entendemos que essa criação é “capital de existência psíquica” e não um feito dado e irretocável. O brincar é sustentado pelo desejo e pela necessidade do sujeito de brincar, incluindo um “brincar **com**”, que abarca a categoria de amigo. O brincar emerge, é marcado pela sua espontaneidade, mas precisa de um ambiente que o dê lugar. O brincar, longe de uma perspectiva adultocêntrica, faz-se no inédito, na possibilidade de encontro, e não situado em uma relação na qual o adulto dá e o pequeno recebe. O brincar é justamente o trânsito, enquanto verbo infinitivo, enquanto ato firmado no gerúndio que assegura um jogar com o outro.

Com isso, temos a oficina, que por meio de elementos das histórias infantis, ajuda na construção de uma produção coletiva, amparada nos laços de amizade e também em

combinações para que possa ocorrer a contação, circulando pela dimensão educativa. Nesse sentido, temos o educativo que circula como um incremento à complementaridade constitutiva, somado ao movimento de suplementação de uma criança, em direção à outra, que interfere na produção, trazendo novas possibilidades relacionais, desde a própria história em oficina e da relação constituída entre elas.

5 Chegando ao Fim, Fios que Ficam

Desde Rodolfo (1990) e com conceitos como **fenômenos transicionais, estatuto de brinquedo e inclusões recíprocas**, ao longo dessa dissertação, discorreremos sobre a oficina de contação de histórias Com Fio no Conto, passando por seus elementos organizadores articulando-os com tais conceitualizações. A partir do jogo entre crianças-contadoras-histórias, entendemos a importância da inscrição e do trânsito entre superfícies, que no processo de subjetivação de um sujeito, faz-se possível quando a criança consegue se reconhecer e habitá-las. Associando com a proposição em oficina, temos a história como superfície, as contadoras como superfície, o encontro com os amigos/colegas como superfície, o encontro com o educativo como superfície e a própria oficina enquanto intervenção-superfície que convida a textualidades.

O convite da oficina de contação sustenta-se na proposta de que as crianças possam se apropriar de elementos ali orbitantes para se alojarem, se reconhecerem e também demonstrarem seus gostos, e o que não tem interesse, em um exercício de autoria. Nessa sobreposição de superfícies, criamos um espaço onde o brincar de ser, o estar com o outro e com as histórias podem ser possíveis, contando com a mediação das contadoras em cena. Assim, tecemos o trabalho em oficina, sobrepondo elementos das histórias, subvertendo sentidos e criando uma superfície conjunta.

A partir do operador teórico **suplemento**, podemos ampliar essa questão. O processo de subjetivação de uma criança pode ser discutido como um movimento de suplementação, de acréscimos e de composições. Esse movimento de subjetivação se dá a partir de uma base especular, identificatória, possível a partir de diversas instâncias subjetivantes que incluem a família, mas não se restringem a ela. A imagem de um caleidoscópio nos ajuda nessa discussão.

O caleidoscópio é um objeto formado por um tubo de três espelhos que formam um prisma junto de pequenos vidros coloridos que, através do reflexo da luz exterior, produzem diferentes efeitos visuais. Quando a luz exterior se aproxima e, o giramos, os reflexos dos espelhos formam desenhos simétricos únicos. Há uma construção dos fragmentos de vidros coloridos que, a partir do reflexo da luz e de cada gesto, produzem combinações variadas. Assim, a cada movimento, formam-se composições singulares, nenhuma sendo igual à outra.



Figura 4. Fotografias do interior de um caleidoscópio.

Retomando a discussão sobre a oficina, ela pode ser entendida como complementar ao processo subjetivo na infância, na medida em que aciona diversas instâncias de subjetivação (Rodulfo, 2013), incluindo as relações com os colegas, a composição com o educativo, a relação com as contadoras e com o ficcional. Essas instâncias operam como **suplementos**, pois podem inaugurar o encontro do sujeito com novos elementos, trazendo em cena a dimensão do acontecimento situado no movimento ativo da infância. A oficina de contação de histórias pode inaugurar um espaço suplementário, compondo o processo de subjetivação, fazendo um convite à narrativa e propondo um lugar ativo de construção da criança em habitar e se alojar na trama ficcional e na relação com o outro. Nessa perspectiva, temos:

- a ficção como suplementar, já que a narrativa suplementa, pois pode oferecer novos espelhos identificatórios e lugares de fabricação para o sujeito, a partir de histórias que ofertam significados que podem operar como significantes e são atualizadas pela criança em oficina. As crianças intervêm e criam as histórias, assim como as histórias podem ser por elas recortadas e, logo, tornam-se habitáveis. Da mesma forma, as histórias escolhidas para a oficina de contação podem ser desdobradas enquanto *phármakon* - fugindo de sentidos antecipatórios sobre seus efeitos.

- as contadoras, em cena, cujo lugar ocupado se associa às **relações suplementárias**. As contadoras escutam o que as crianças trazem junto das narrativas, conferindo a elas o lugar de contadoras dessa história - em seu movimento ativo. Da mesma forma, apostam em um trabalho de ponte entre as crianças, a fim de ampliar as possibilidades de trocas, assim como

de grifar as trocas espontâneas reverberadas em oficina. As contadoras suplementam e as crianças suplementam.

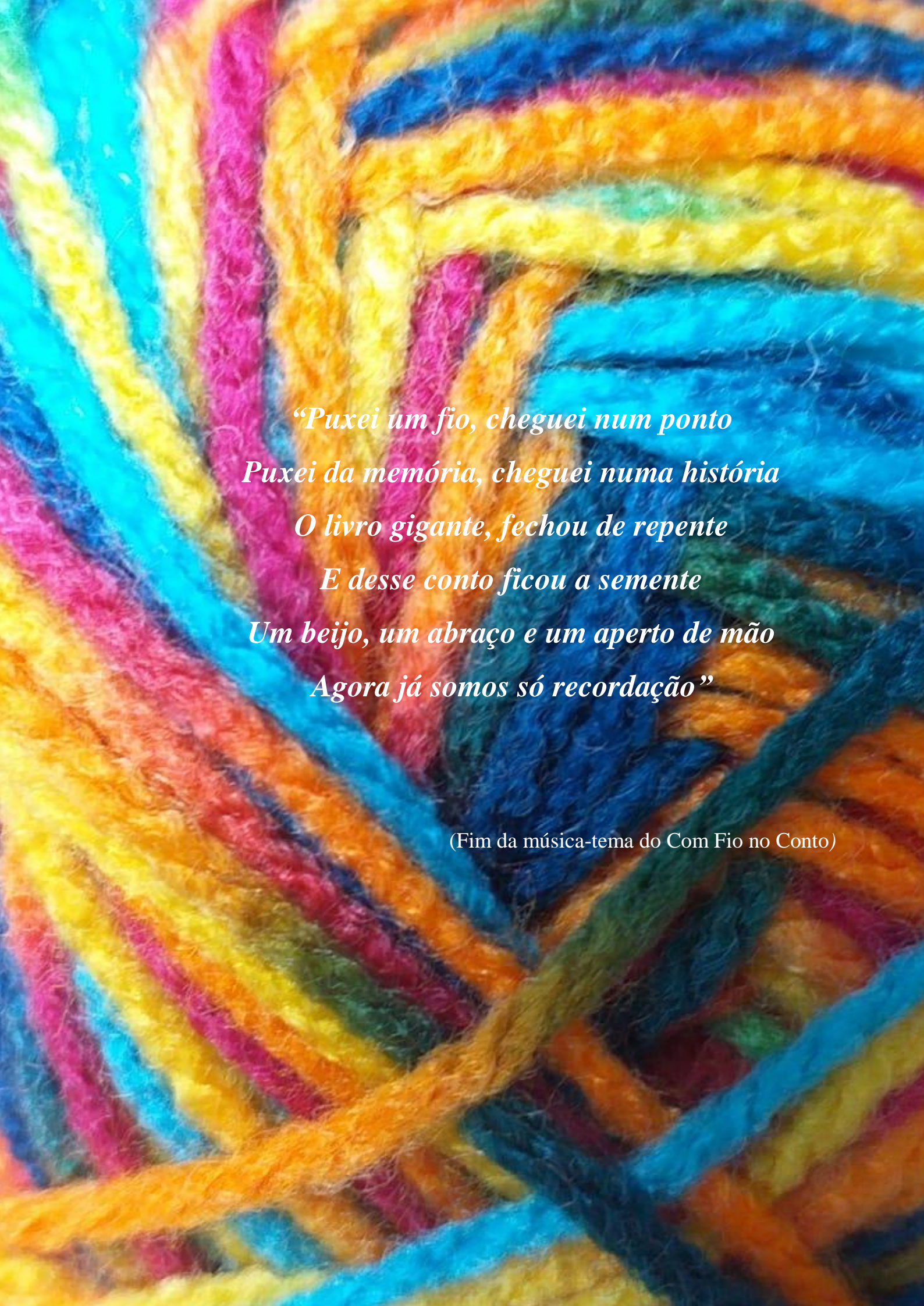
- o enlace com a instância da escola como suplementar, na medida em que, a oficina compõe com o espaço educativo da instituição. Retomando novamente Rodolfo (2013), essa é mais uma instância de subjetivação, que inclui o educativo como a constituição de um comum que perpassa a todas as crianças em um mesmo espaço.

- a complementaridade do encontro com um amigo e da constituição de uma dupla, na formação da amizade e de uma relação que possibilita trânsitos que diferem do ambiente familiar e que podem resignificá-lo.

Nesse sentido, temos que a lógica suplementar questiona a complementaridade, apontando para o encontro do sujeito com outro sujeito, ou com instâncias que passam a compor, como no jogo de espelhos do caleidoscópio, o processo subjetivo. Esse se faz desde uma multiplicidade de espelhos e de reapropriações do sujeito, como o movimento de um caleidoscópio, já que quando reflete não é a mesma imagem, mas produz diferentes composições a partir das diferentes superfícies que encontra. Há um tecido que possibilita uma rede de significações futuras, que inclui as possibilidades de enlace com o outro: há vidros, há cores, há peças diversas. Existe uma base para que os diferentes efeitos visuais possam aparecer. No entanto, esse tecido não determinará as imagens e novas composições que a vida pode convidar o sujeito a experimentar.

Ainda que nos referenciamos a partir de um traço de reconhecimento, de um lugar em uma história, ressaltamos o trânsito entre diferentes posições na vida. Ao bebê são transmitidas referências e, ele vai recortando o que puder pegar dali. Quando ele apropria-se desse traço, já não é o mesmo, e entramos no campo do suplemento, visto que acrescenta algo que muda o sistema prévio. A vida pode ser pensada como um movimento suplementar, de novas teias, novas composições, que podem incluir a referência a uma série anterior, mas que também se abre ao inédito dos encontros.

Nessa via, tomado em sua radicalidade, temos o sujeito enquanto narrativa, sujeito que é ficção (Rodolfo, 2013). O ficcional e o sujeito dão-se em processos simultâneos e em uma relação de reciprocidade, na medida em que, o sujeito é história e a história é o sujeito. Quando fazemos um exercício de nomearmos a realidade, a vida e a nós mesmos, neste acréscimo, neste novo que se inscreve, alteramos o próprio tecido. Esse é o exercício suplementar.



*“Puxei um fio, cheguei num ponto
Puxei da memória, cheguei numa história
O livro gigante, fechou de repente
E desse conto ficou a semente
Um beijo, um abraço e um aperto de mão
Agora já somos só recordação”*

(Fim da música-tema do Com Fio no Conto)

Referências

- Abrão, J. L. F. (2020). Os primórdios da psiquiatria infantil e seus reflexos no Brasil. Memorandum: *Memória E História Em Psicologia*, 37. Recuperado de <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.14698>
- Adichie. C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras.
- Araldi, E.; Piccoli, L. F.; Diehl, R. & Tschiedel, R. G. T. (2012). Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado. In A. L. Palombini, C. Maraschin, & S. Moschen, *Tecnologias em rede - oficinas de fazer saúde mental* (pp. 43- 57) Porto Alegre: Sulina.
- Bajour, C. (2020). *Ouvir nas entrelinhas - o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Biato, E. C. L & Leitão, C. C. (2017). Suplementos de escrituras, de errâncias e destinos. *Rev. Polis e Psique*, 7(1), 149 – 166 Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/71963/40796>
- Blikstein, F. (2012). *Destinos de crianças: estudos sobre as internações de crianças e adolescentes em Hospital Público Psiquiátrico* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, São Paulo, SP, Brasil.
- Birman, J. (2007). Escritura e psicanálise: Derrida, leitor de Freud. *Natureza humana*, 9(2), 275-298. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302007000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Comerlato, L. P. (2018). *O resto é silêncio? : sobre as possibilidades do trabalho clínico com o desenho* (Trabalho de conclusão de curso). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Corso, D. L.; & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: a psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.

- Couto, M. C. V.; & Delgado, P. G. G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Psicol. clin. [online]*, 27(1), 17-40. doi: <https://doi.org/10.1590/0103-56652015000100002>.
- Couto, M. C., Duarte, C. S., & Delgado, P. G. G. (2008). A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. *Rev Bras Psiquiatr.*, 30(4), 390-8.
- Diniz, M. (2011). O método clínico e sua utilização na pesquisa. *Revista Espaço Acadêmico*, 120, 9-21. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13029>.
- Dolto, F. (2017). A noção de castração simbólica. In: *F. Dolto, A imagem inconsciente do corpo* (pp. 62 – 72). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1984).
- Derrida, J. (1973a). O fim do livro e o começo da escritura. In J. Derrida, *Gramatologia*, São Paulo: Perspectiva. Edição da Universidade de São Paulo. (pp. 07 – 33).
- Derrida, J. (1973b). “Este suplemento perigoso...”. In J. Derrida, *Gramatologia*, São Paulo: Perspectiva. Edição da Universidade de São Paulo. (pp. 173-200).
- Derrida, J. (2005). *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras. (Trabalho original publicado em 1972).
- Elia, L. (2007). O dispositivo psicanalítico ampliado e sua aplicação na clínica de atenção psicossocial. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3), 613-620.
- Ferreira, E. P., & Oliveira, M. L. da C. (2015). Desconstrução do signo e da linguística como ciência positiva. *Maringá*, 37(4), 423-430.
- Fontes, C. S. L.; Coutinho, D. M. B.; Hoffmann, C. (2018). A pesquisa psicanalítica e suas relações com a universidade. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. XXI n. 1, 138 - 148. doi: <https://doi.org/10.1590/1809-44142018001013>.
- Freud, S. (1976). Algumas considerações sobre a psicologia escolar. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, volume XIII: *Totem e tabu e outros trabalhos* (1913 - 1914). (pp. 285 - 288) Rio de Janeiro: Imago

- Freud, S. (1996). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v.XII. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- Freud, S. (2010a). Princípios básicos da psicanálise. In: S. Freud, *Obras completas*, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das letras. (Obra original publicada em 1913).
- Freud, S. (2010b). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Obras completas*, volume 14: História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”); Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920) (pp. 161-239). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1920).
- Freud, S. (2011). A identificação. In S. Freud, *Obras completas*, volume 15: *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos* (1920-1923) (pp. 60- 68). São Paulo: Companhia das letras. (Trabalho original publicado em 1921)
- Freud, S. (2014a). Considerações sobre desenvolvimento e regressão. Etiologia. In S. Freud, *Obras completas*, volume 13: *Conferências introdutórias à psicanálise* (1916-1917) (pp. 450 – 474). São Paulo: Companhia das letras. (Trabalho original publicado em 1917).
- Freud, S. (2014b). Os caminhos da formação de sintomas. In S. Freud, *Obras completas*, volume 13: *Conferências introdutórias à psicanálise* (1916-1917) (pp. 475 – 500). São Paulo: Companhia das letras. (Trabalho original publicado em 1917).
- Gomes, P. G. (2019). *A construção da cena: reflexões sobre a constituição psíquica e a contação de histórias* (Trabalho de conclusão de curso). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Guerra, A. M. C. (2008). Oficinas em saúde mental: percurso de uma história, fundamentos de uma prática. In A. M. Guerra e (Orgs). *Oficinas Terapêuticas em Saúde Mental - Sujeito, Produção e Cidadania*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Guerra, A. M. C. (2003). Tecendo a rede na assistência em Saúde Mental Infanto-Juvenil: interfaces entre a dimensão clínica e a dimensão política. In: A. M. C. Guerra & Nádia Laguárdia de Lima (Orgs). *A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento - uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental* (pp. 171- 189). Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC.

- Guimarães, H. G. (2018). *A Arte dos Discursos e a Escritura entre o Diálogo Fedro e a Carta VII de Platão*. Dissertação de Mestrado (Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília, programa de pós graduação em metafísica, Brasília);
- Gutfreind, C. (2020). *O terapeuta e o lobo - a utilização do conto na clínica e na escola*. Porto Alegre: Artmed
- Gutfreind, C. (2010). *Narrar, ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica?. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 6(1), 115-138. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>
- Jerusalinsky, J. (2011). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Ágalma.
- Júnior, A. P. C. (2011). *A tensão entre oralidade e escritura como reveladora do que é filosofia para Platão: um estudo do Fedro e da Carta VII à luz das doutrinas não escritas*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, CE, Brasil.
- Kastrup, V. (2012). Fazendo psicologia no campo da saúde mental: as oficinas de tecnologia e tecnologias sociais. In A. L. Palombini, C. Maraschin, & S. Moschen, *Tecnologias em rede - oficinas de fazer saúde mental* (pp. 173- 177). Porto Alegre: Sulina.
- Kupfer, M. C. (1999). Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da APPOA*, 16, 14-26.
- Lajonquière, L. (2004). A infância, a escola e os adultos. In: *Anais*. 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2004, São Paulo, SP. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100003&script=sci_arttext.
- Laplanche, & Pontalis. (2001). Identificação. In Laplanche e Pontalis, *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Matos, G. A. (2014). *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: WMF Matins Fontes.

- Mendonça, T. C. P. (2005). As Oficinas na Saúde Mental: Relato de uma Experiência na Internação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(4), 626-635.
- Milman, E. (2014). *Poética do letramento. Escrita, corpo, linguagem*. São Paulo: Editora Kuzuá.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34.
- Pinto, A. M. (2015). O irreversível que infinitamente se reescreve: a força do documento-suplemento na filosofia de Jacques Derrida. *Eutomia*, 15(1), 29-47.
- Porcaccia, S. S., & Barone, L. M. C. (2011). Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(3), 395-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300012>
- Rainone, F. N. ; Corso, L. L.; Gleich, P.; Lerner, S. & Moschen, S. (2009). Construções em oficinas: da produção de imagens à produção de si. *Bol. Saúde*, 23(2), 139 - 148.
- Rainone, F. N; Lerner, S.; & Moschen, S. (2012). Entre um fazer em companhia e um aprender a se relacionar. In A. L. Palombini, C. Maraschin, & S. Moschen (Orgs). *Tecnologias em rede - oficinas de fazer saúde mental* (pp. 139 - 146). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Rauter, C. (2000). Oficinas para quê? Uma proposta ético-estético-política para oficinas terapêuticas. In P. Amarante (Org). *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. Recuperado de (<http://books.scielo.org/id/htgj/pdf/amarante-9788575413197-13.pdf>)
- Reis, D. (2013). Nos jardins secretos da escritura: Platão e(m) Derrida. *Ensaio Filosóficos*, 8, 44-53.
- Ribeiro, P. R. M. (2006). História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 29-38. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pe/a/GjFSBSrN6CLgwN9k74t7YFr/?format=pdf&lang=pt>.
- Rickes, S. M., & Gleich, P. (2009). Letras em oficina: a afirmação retumbante do “não”. *Psicologia & Sociedade*, 21, 112-122. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/h9XjYY4NHDQ4JwTv4nrMgGC/?lang=pt>.

- Rocha, M. G.; Rodrigues, M. da R.; Torossian S. D.; & Gageiro, A. M. (2020). Contação de Histórias como Dispositivo Clínico na Infância frente ao Racismo à Brasileira. *Revista Subjetividades*, 20, 1 -13. Recuperado de <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/e8986/pdf>
- Rodrigues, R. F. (2015). Escrita e memória no Fedro de Platão. *Griot- Revista de Filosofia*, 11(1). doi: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v11i1.640>
- Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o significante - um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Rodulfo, R. (1992). Acerca del concepto de significante: presupuestos y problemas. Cinco variaciones para una revisión de su estatuto. In R. Rodulfo, *Estudios clínicos - del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica* (pp -). Buenos Aires: Paidós
- Rodulfo, R. (2004a). *Desenhos fora do papel – Da carícia à leitura-escrita na criança*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Rodulfo, R. (2004b). Serie y suplemento. In R. Rodulfo. *El psicoanálisis de nuevo - Elementos para la desconstrucción del psicoanálisis tradicional*. (pp. 21-36). Buenos Aires: Eudeba.
- Rodulfo, R. (2005). Intertextualidades. Estudios clínicos: del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2008). ENCONTROS - Sonata para psicanálise a várias vozes. *Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre*, 35, 110-125. Recuperado de <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista35-2.pdf>.
- Rodulfo, R. (2009a). Suplementar sem suplir. In R. Rodulfo, *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia -lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott* (pp. 73-86). Buenos Aires: Paidós
- Rodulfo, R. (2009b). Transición. In R. Rodulfo, *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia -lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott* (pp. 73-86). Buenos Aires: Paidós

- Rodulfo, R. (2012). *Padres e hijos – en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2013). *Andamios del psicoanálisis - Language vivo y language muerto en las teorías psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2017, Maio 27). *Entrevista Completa- Narciso no Espelho do Século XXI* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QWTVM3rgO2c>
- Rosa, M. D., & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188. doi:10.1590/S0102-7182201000010002
- Rickes, S. M.; & Gleich, P. (2009). Letras em oficina: a afirmação retumbante do “não”. *Psicologia & Sociedade*, 21, Edição Especial, 112-122.
- Sami-Ali, M. (1979). *Cuerpo real, cuerpo imaginario: para uma epistemologia psicoanalitica*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, V. M. (2017). *As incidências da psicanálise nas instituições de atendimento a crianças e adolescentes com transtornos psíquicos graves* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Santiago, A. L (2007). Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. *CliniCAPS*, 1(3), x. Recuperado em 02 de setembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-60072007000300005&lng=pt&tlng=pt.
- Schneider, R. E. F. (2008). *Oficina de contos de fadas: uma intervenção com crianças asmáticas, a partir do enfoque Winnicottiano* (Dissertação de mestrado), Unisinos, Rio Grande do Sul, RS, Brasil. Recuperado de <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2874>
- Silva, E. X. L. (2018). *Sobre nó(s): na trama entre psicanálise e narrativa ficcional*. (Trabalho de conclusão de curso). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

- Silva, R. G. (2011). Algumas considerações acerca da escritura e do conceito de “jogo” em Wittgenstein, Derrida e Kostas. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 15, n. 2, p. 225-243.
- Silva, T. J. F.; & Alencar, M. L. O. A. (2009). Invenção e endereçamento na oficina terapêutica em um centro de atenção diária. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, 12 (3), 524-538.
- Silva, M. R.; Oliveira, B. C. & Ferrari, A. G. (no prelo). Da experiência ao relato clínico: Desafios do registro em uma pesquisa psicanalítica. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*.
- Silva, E. X. L.; Silva, L. R.; Silva, M. R.; & Ferrari, A. G. (no prelo). Os fenômenos transicionais de Winnicott como conceito operador metodológico para a pesquisa psicanalítica. *Psico USP*.
- Sousa, S. T. (2018). *Com fio no conto: reverberar*. (Trabalho de conclusão de curso). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Teixeira, L. C. (2007). Intervenção psicanalítica em grupo em uma clínica-escola: considerações teórico-clínicas. *Estilos da Clínica*, 12(22), 196-207.
- Torossian, S. D. (2009). Entre fadas e lobos: um dispositivo para escutar a dor. *Correio da APPOA*, 182, 45-53.
- Torossian, S., & Xavier, M. A. (2012). Contar e brincar entre a dor e o prazer: Intervenção e política no campo da assistência. In L. R. da Cruz e N. Guareschi (Orgs). *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social*, 1, (pp. 205-222) Petrópolis: Vozes.
- Vieira, E. (2010). Das apropriações literárias: algumas considerações a respeito da leitura e do suplemento de Derrida. *Em Tese*, 16(3), 91-104. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.16.3.91-104>
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winograd, M. (2004). Freud é monista, dualista ou pluralista? *Ágora*, 7(2), 203-220.