

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CAROLINA NITSCHKE MASSENA

**A LIBERDADE E O BRINCAR: CONSTRUÇÕES
CRIATIVAS DE SI E DO MUNDO**

Porto Alegre

2013

CAROLINA NITSCHKE MASSENA

**A LIBERDADE E O BRINCAR: CONSTRUÇÕES
CRIATIVAS DE SI E DO MUNDO**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a
conclusão do Curso de Graduação em Psicologia
pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Ana Maria Gageiro

Porto Alegre

2013

Resumo

Esta escrita propõe-se a desenvolver uma reflexão a cerca do tema da liberdade dentro do contexto do Projeto A Casa dos Cata-ventos, da relação desta temática com o brincar, bem como com a dimensão ético-política de um trabalho ao mesmo tempo clínico e coletivo. Aborda-se o conceito de liberdade a partir das ideias de Michel Foucault, e, para isso, conta-se com os conceitos de ‘relações de saber/poder’, ‘jogos de verdade’ e o ‘Cuidado de si’. Propõe-se pensar o conceito do brincar, a forma como o mesmo contribui nos processos de constituição psíquica da criança, assim como a relação do brincar com a possibilidade do sujeito se ver e se colocar no mundo de forma criativa e livre. Para tal reflexão, conta-se como principais referências teóricas os seguintes autores: Michel Foucault, Donald Winnicott e Françoise Dolto.

Palavras-chave: liberdade, brincar, saber/poder, jogos de verdade, experiência

Abstract

This writing proposes to develop a reflection about the issue of freedom within the context of the Project The House of Pinwheels, the relationship of this issue with the playing, as well as the ethical-political dimension of a kind of work which is at the same time clinical and collective. It discusses the concept of freedom within the ideas of Michel Foucault, and therefore the concepts of ‘power / knowledge relations’, ‘battle for truth’, and ‘the care of the self’. It proposes to think the concept of playing, how it contributes in the process of psychic constitution of the child, as well as the relationship of the playing with the possibility of the subject to see and to put himself in the world in a creative and free way. The main theoretical references for this reflection are Michel Foucault, Donald Winnicott and Françoise Dolto.

Keywords: freedom, playing, knowledge/power, battle for truth, experience

Sumário

Introdução.....	4
Liberdade nas ideias de Michel Foucault.....	5
A Ética do Cuidado de Si: o que isso tem a ver com liberdade?	9
O sujeito livre e a expressão espontânea.....	11
A Casa dos Cata-ventos: interface entre clínica, política e ética.....	12
A Horizontalidade.....	16
Experimentações e tempos de liberdade.....	18
O Brincar.....	24
Considerações Finais.....	28
Referências Bibliográficas.....	30

Introdução

O intuito deste Trabalho de Conclusão de Curso é desenvolver uma reflexão a cerca do tema da liberdade dentro do contexto do Projeto Casa dos Cata-ventos, da relação desta temática com o brincar, bem como com o trabalho ético-político dos profissionais envolvidos. Almeja-se que essa reflexão possa inspirar e fortalecer a invenção e construção de formas éticas de intervenção com crianças que possam surtir efeitos positivos no desenvolvimento e na vida destas. Como proposta, pensar o trabalho realizado no Projeto e o contexto no qual ele se insere, tendo como base teórica determinados autores -tais como Michel Foucault, Françoise Dolto, Donald Winnicott- que contribuem para dar contorno e articular os seguintes conceitos: o sujeito, o brincar, a liberdade e o cuidado de si. Reflexões que contribuam para que o trabalho com as crianças seja acompanhar e auxiliá-las na difícil tarefa de construir um entendimento sobre o mundo e uma forma de se colocar e de se expressar nele. Poder acompanhar e possibilitar experimentações e descobertas, abrindo novas opções em vez de fechá-las, para que esses sujeitos em processo de constituição tenham oportunidade de, aos poucos, irem descobrindo-se como parte do mundo e podendo se expressar neste de forma singular, descolando de formatos existenciais pré-concebidos e de formatos de vidas reconhecidos socialmente, mas que não estão acessíveis à maioria das pessoas e não, necessariamente, significam felicidade e satisfação.

Como campo de prática inspirador e disparador da reflexão pretendida neste trabalho: a Casa dos Cata-ventos. A prática leva à busca pelo desenvolvimento de ferramentas teóricas que deem conta dos acontecimentos e dos encontros, e, concomitantemente, a teoria inspira a construção de novas formas de intervir e interagir com as crianças. Dessa forma pretende-se criar esse trabalho, uma escrita que possa se deixar afetar pela experiência e que seja motivada por diversos questionamentos, pela vontade de compreender e pela necessidade de intervir na realidade atual.

Na procura de um melhor entendimento sobre a importância e os efeitos do brincar na constituição do sujeito e na forma como este se relaciona com o mundo, buscou-se contribuições nas obras de Donald Winnicott, Françoise Dolto, no livro da Casa da Árvore (experiência de um Projeto similar no qual a Casa dos Cata-ventos se

inspira), entre outras.

Intenta-se que o fio condutor e propulsor das discussões aqui a serem desenvolvidas seja o tema da liberdade. Não se tem a pretensão de fazer uma discussão aprofundada do conceito de liberdade, uma vez que é um tema controverso, amplo, sobre o qual existem diversos pensadores e muitas variáveis a serem consideradas. Portanto, pela limitação de ordem prática que a proposta e formato desta escrita coloca, optou-se por delimitar as fontes teóricas da seguinte forma: tomar-se-á a concepção de liberdade tal como trabalhada na obra de Michel Foucault, bem como leituras feitas das obras deste autor. Desse breve estudo teórico, parte-se para a reflexão das possíveis contribuições e articulações deste tema na perspectiva da prática da Psicologia no Projeto Casa dos Cata-ventos e na relação existente entre a constituição psíquica do sujeito e o brincar. Ao se buscar em Foucault uma referência para o conceito de liberdade, depara-se necessariamente com a questão da ética como inerente à discussão da liberdade e a relação proposta por ele entre esses dois conceitos, já que, segundo Foucault, para haver ética é necessário que haja liberdade. A liberdade “é a condição ontológica da ética” (Foucault, 2010, pag. 267)

Tendo isso em vista, pensar a liberdade e sua relação com as práticas da Psicologia, situando a questão ético-política do trabalho com sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Como fazer para que a prática da Psicologia não esteja a serviço do *status quo*, mas, ao contrário, possa proporcionar novos sentidos frente às injustiças e violências vivenciadas por estes sujeitos em seu cotidiano?

Liberdade nas ideias de Michel Foucault

Para iniciar a reflexão acerca do tema da liberdade segundo as ideias de Michel Foucault, o texto: “A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade”. Nesse texto, uma entrevista para a Revista Internacional de Filosofia, Foucault propõe uma diferenciação entre práticas de liberdade e processos de liberação, pois ao seu ver, ao se tratar do tema da liberação corre-se o risco de se “remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos de repressão.” (Foucault, 2010, p.265) Sendo assim, diz Foucault, bastaria romper com essas repressões para que o homem pudesse se reencontrar e

tomar contato com a sua natureza ou essência interior e assim, atingisse uma satisfação e plenitude consigo mesmo. No entanto, os processos de liberação em relação a determinado foco repressivo ou dominador não seria o bastante para se definir as práticas de liberdade, já que novas formas de repressão poderiam, a partir daí, se reconfigurar. Segundo Michel Foucault, “essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política”. (Foucault, 2010, p. 266) O autor traz a questão da sexualidade como exemplo para se pensar a diferença entre liberação e práticas de liberdade. O problema ético da definição das práticas de liberdade é a questão que Foucault aponta como realmente importante. Ele questiona se o problema não seria antes “tentar definir as práticas de liberdades através das quais seria possível definir o prazer sexual, as relações eróticas, amorosas e passionais com os outros” (Foucault, 2010, p. 266) do que apenas a afirmação de que se é necessário liberar a sexualidade simplesmente.

A análise de Foucault incide sobre as relações de poder, “relações em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (Foucault, 2010, pag. 276). Foucault traz a questão de nas relações humanas haver todo um conjunto de relações de poder que são exercidas entre os indivíduos tanto em suas relações pessoais, no âmbito familiar ou nos relacionamentos amorosos, quanto nas relações de âmbito social, no ambiente escolar, no corpo político, etc. Quando essas relações de poder se encontram bloqueadas, imóveis, fixas de uma forma que se impossibilite a reversibilidade da resultante das forças postas nas relações, “por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares, estamos diante do que se pode chamar de uma estado de dominação”. (Foucault, 2010, p.266) Em estados de dominação praticamente não existem práticas de liberdade, em tais circunstâncias Foucault dirá que a liberação pode às vezes ser a condição política ou histórica para uma prática de liberdade.

Nas palavras de John Rajchman -professor de filosofia para quem Michel Foucault foi o filósofo da liberdade- “a liberdade de Foucault não é a libertação, um processo com um fim. Tampouco é liberdade no sentido de algo que cada pessoa possui individualmente. É o motor e o princípio de seu ceticismo: o infundável questionamento da experiência constituída.” (Rajchman, 1997, p. 12) Pode-se pensar que na medida em que não se toma os hábitos, as tradições, a cultura como naturais,

algo que sempre foi assim e assim sempre será, como única forma possível, como “a” forma certa de se viver, passa-se a questionar o que leva os indivíduos a viverem de determinada forma, bem como a punirem determinadas atitudes em si mesmo e nos outros e a legitimar e a enaltecer outras. Quando percebe-se que os discursos predominantes de uma sociedade influenciam e produzem modos de subjetivação, que tais discurso operam como verdades e que, ao se problematizar tais verdades elas perdem a força e função de verdade total e única, isso torna possível que abra-se espaço para novas formas possíveis de se olhar para o indivíduo e para a sociedade. Prioriza-se, dessa forma, ou ainda, mantém-se viva a possibilidade de ver o sujeito em sua singularidade e as pluralidades possíveis dentro e fora dele. Assim, “questionar a evidência de uma forma de experiência, saber ou poder significa libertá-la para os nossos fins, abrir novas possibilidades para o pensamento ou a ação.” (Rajchman, 1997, p.9). A serviço de que ou de quem estão as convenções sociais, desde as regras de etiqueta ao sistema educacional; da definição de namoro e de casamento à forma como se ama ou se vive a sexualidade. No entendimento de Rajchman, Michel Foucault “apresenta análises céticas de várias formas de saber e discursos que inventamos sobre nós mesmos, análises essas que suspendem as postulações dogmáticas de uma subjetividade transcendental ou de uma antropologia constitutiva. Quando uma determinada concepção de experiência, como é o caso de nossa concepção de doença mental, é tornada como certa, natural ou evidente numa gama de instituições e discursos, Foucault suspende o julgamento e depois trata de descobrir o funcionamento de uma prática histórica singular e contingente.” (Rajchman,1997, pag. 8)

Foucault, em vez de uma narrativa universalista, de um discurso totalizante e unificado, procura o que há de plural e singular na experiência humana. Propõe um constante questionamento do que seria a experiência constituída e busca a criação de formas específicas de experiência que são adotadas e transformadas constantemente. Nesse sentido, é interessante ver o que Alípio de Souza Filho, Cientista Social e Professor da UFRN, em seu texto “Foucault: o Cuidado de Si e a Liberdade, ou a Liberdade é uma agonística”, coloca sobre a função das ideologias nos modos de subjetivação e nas relações entre os indivíduos na sociedade: "deve-se admitir que a ideologia realiza, principalmente, a dominação dos indivíduos pela via simbólica. (...) A ideologia, assim, responde a uma exigência anterior à necessidade da reprodução das relações de produção (capitalistas ou outras) e da dominação política de classe,

como ainda entendem diversos autores (marxistas ou não). A ideologia corresponde ao dado antropológico da dominação que sempre-já implica a sujeição do indivíduo humano à Cultura, através de sua sujeição a normas, costumes, padrões, crenças, mitos, instituições." (Souza Filho, 2007, p.12)

Para Rajchman, a liberdade cética em Foucault também determina a intenção política da análise do autor, a intenção "de libertar-nos para imaginar formas de vida em que elas já não teriam mais um papel constitutivo." (Rajchman,1997, p.10) O "elas" nessa citação, se refere às categorias de sexo, de doença mental e de criminalidade desconstruídas por Foucault ao se revelar a história subjacente em tais categorias. "Foucault propõe uma nova ética: não a ética da transgressão, mas a ética do constante descompromisso com formas constituídas de experiência, de libertação pessoal para a invenção de novas formas de vida." (Rajchman, 1997, p. 36). No nível individual da experiência da existência, que uma vivência, um momento da vida não tenha colado em si um a priori de sentido e de sentimentos, como que punições e imposições que o indivíduo se coloca a si mesmo; tal como, 'eu sou jovem, então preciso ser belo e me divertir' ou 'eu sou mulher logo, devo ser magra, atraente, desejar o matrimônio e a maternidade'. "Foucault inventa uma filosofia que liberta a nossa própria existência de nós mesmos ou da prisão de nossa "subjetividade", que, social e historicamente construída, é, entretanto, vivida como uma substância natural e universal." (Souza Filho, 2007, p.4) Foucault não acredita que haja algo de uma essência escondida dentro do ser humano a qual caso se conseguisse deixar vir a tona poderia se considerar o indivíduo em um estado de liberdade, uma vez que, "historicamente, não existe um modo essencial, natural ou inevitável de agrupar ou classificar pessoas, nada que possa ser descrito por um estado de natureza. Não nascemos livres; já estamos sempre lançados no seio de alguma configuração de poder. Por conseguinte, o que devemos estudar na história são as anônimas e profundas configurações que determinam os modos como somos classificados e agrupados – a história profunda da constituição de nossas comunidades organizadas." (Rajchman, 1997,p. 56) Para Foucault, o sujeito é uma forma e não uma substância. (Foucault, 2010, p.275)

Dentro da concepção de liberdade de Foucault, pode-se pensar que a questão de tal conceito, no sentido que o autor propõe, vai de encontro a ideia de liberdade, culturalmente compartilhada e veiculada midiaticamente, contida na lógica ocidental capitalista consumista na qual a liberdade é frequentemente associada a ter, a comprar

tudo o que se deseja obter, se fazer tudo que se quer fazer, a saciar as vontades e os impulsos. Na lógica discutida por Foucault, a liberdade não estaria tão ligada à possibilidade de se satisfazer impulsos, de ir a qualquer lugar, comer toda e qualquer comida, mas, ao contrário, àquilo que resiste aos jogos de verdade que nos condicionam. Naquilo que se opta por não consumir, por não reproduzir, melhor dizendo, aquilo que de dentro dos modelos das tradições culturais e dentre aquilo do desejo que é socialmente produzido consegue-se optar por algo outro. É possível fazer tal relação de liberdade entre aquilo que se consegue abdicar, apesar das tendências, dos padrões de modos de ser e de viver estimulados, facilitados ou possibilitados pela cultura em prol de algo outro que seja produto de uma criação singular do sujeito. Como John Rajchman traz, “a liberdade não reside basicamente em descobrir ou estar apto a determinar quem somos, mas em rebelar-nos contra aqueles métodos pelos quais já estamos definidos, categorizados e classificados.” (Rajchman, 1997, p.56)

A Ética do Cuidado de Si: o que isso tem a ver com liberdade?

A noção de liberdade, dentro da perspectiva Foucaultiana, parece estar relacionada a um despertar crítico do indivíduo para aquilo que o constitui ou que se coloca como forças capazes de lhe moldar subjetivamente, um despertar para a possibilidade do indivíduo se munir dos jogos de verdade (relações de saber/poder). Considerando o que Foucault traz sobre a verdade não ser algo pronto e o indivíduo não ser detentor de uma essência a ser encontrada, a liberdade é vista assim como um processo sem fim, do indivíduo sempre se inventando e, ao menos no momento histórico atual, se rebelando contra os discursos ou sistemas através dos quais ele já está definido a priori. Sendo assim, Foucault afirma: “a partir da ideia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte.” (Foucault, 1995, p.262) Pode-se pensar que é nesse espaço subjetivo e social (que se abre após se rebelar contra os modos de sujeição produtores de sujeitos pré-fabricados) que surgem novos modos possíveis de ser e de estar no mundo, que reside a liberdade, ou ainda, o exercício possível da liberdade. “Nos exercícios de si pelos quais se poderá, ao longo de toda a vida, viver a existência como experimentos de liberdade.” (Souza Filho, 2007, p.8). Nesse sentido que

“Foucault concebe a possibilidade de uma relação consigo como alternativa aos efeitos normalizantes do poder disciplinar moderno e do biopoder. Ao tentar escapar da relação circular entre poder e saber, Foucault inaugura e acrescenta um novo eixo teórico em sua obra: o si (*soi*). É neste ponto que Foucault mergulha na Antiguidade greco-romana para pesquisar a noção de cuidado de si.” (Ventura, 2012, p.8)

Nesse mergulho, Foucault faz um estudo de como a noção de Cuidado de Si aparece nessa literatura, e dessa forma, encontra uma relação do Cuidado de Si com a noção de autoconhecimento e com conjuntos de práticas prescritas: “o cuidado de si é certamente o conhecimento de si- este é o lado socrático-platônico -, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade”. (Foucault, 2012, p.269) Foucault diz que os gregos problematizavam a questão da liberdade do indivíduo como um problema ético, “mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o êthos era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era o modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O êthos de alguém se traduz pelos seus hábitos...” (Foucault, 2012, p.270) Trata-se de um modo de se conduzir na vida, em toda e qualquer situação. Assim os gregos problematizavam sua liberdade, e no que se expressa através dos hábitos do indivíduo, a forma concreta da liberdade. Para eles, a liberdade está associada a não-escavidão, ao que Foucault dirá que a liberdade nessa perspectiva é em si mesma política “uma vez que a não-escavidão em relação aos outros é uma condição: um escravo não tem ética.” (Foucault, 2012, p.270) Estaria também implícito aí um modelo político, ao ver de Foucault, uma vez que ser livre estaria relacionado a não ser escravo de si mesmo e no governo de si. Nos modos de andar na vida, determinadas formas de viver e de exercer a liberdade, estaria presente a relação com os outros. A forma como o indivíduo se conduz teria influência direta na vida de seu cônjuge, de seus filhos, e na forma como governa seu lar. Para os gregos, aquele que sabe cuidar de si, ou exercer o governo de si adequadamente pode, e apenas dessa forma pode, ser um bom governante. O cuidado de si, que possui um sentido ético positivo, pode ser compreendido como uma espécie de conversão do poder, uma forma de limitar e controlar as relações de poder. Uma vez que o abuso de poder, ou ainda, a escavidão consiste na ameaça a qual a liberdade grega se opõe. A ameaça existente de um uso abusivo de poder, no qual “o exercício legítimo de seu

poder é ultrapassado e se impõem aos outros sua fantasia, seus apetites, seus desejos” (Foucault, 2012, p.272) Sobre essa figura que detém meios e através desses se exerce de forma abusiva sobre os demais, diziam os filósofos gregos, é ela, na realidade, escrava de seus próprios apetites. É dessa forma, portanto, que o êthos implica a relação do indivíduo com os outros. A ética, segundo Foucault, é a prática reflexiva da liberdade. (Foucault, 2010, p.267) Como disse Alípio de Souza Filho, “O cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é “exercício filosófico”, é cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência. (Souza Filho, 2007, p.6)

O sujeito livre e a expressão espontânea

O sujeito livre seria aquele que está constantemente se construindo e possivelmente aquele que tem a busca pela liberdade como bússola orientadora de suas ações. “A liberdade do cuidado de si somente pode ser experimentada como tal, se é uma experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível. Nos livres exercícios agonísticos das artes de si, o sujeito e a verdade não estão vinculados pelo exterior e como que por um poder que vem de cima, (o Estado ou Deus, como nos liberalismos, socialismos ou como nas éticas religiosas), mas por uma escolha irredutível de existência: o sujeito da verdade de sua liberdade não o é mais no sentido de uma sujeição, mas de uma *subjetivação-outra*, aquela que ele é seu artífice, e seu mestre.” (Souza Filho, 2007, p.7) O sujeito se colocando de forma ativa frente ao fenômeno que é sua própria existência e de seu próprio modo de andar na vida e de (re)significar e de se apropriar de suas experiências.

Talvez se possa relacionar esse exercício de liberdade ao que o psicanalista argentino Ricardo Rodulfo fala sobre a espontaneidade, mais especificamente sobre o gesto espontâneo, como algo que não é causado pelo desejo do Outro, “que no obedece a nenhuma fórmula de acción-reacción.” (Rodulfo, 2012, p. 59) Pensando na clínica realizada e construída no espaço da Casa dos Cata-ventos, essa experiência e expressão de espontaneidade é algo que se intenta propiciar às crianças que a Casa frequentam: vivências que componham o processo de criação de si mesmas como obras de artes nas quais os momentos de expressão espontânea se constituem em

tempos de liberdades. Nesse tempo e espaço, o brincar tem a potência que a experiência propicia, o brincar é uma via de subjetivação fundamental e um experimento de construção de si.

A Casa dos Cata-ventos: interface entre clínica, política e ética

O Projeto que serve de inspiração viva e prática para as reflexões e recortes proposto neste trabalho é a Casa dos Cata-ventos. Atualmente, no seu terceiro ano de vida, o Projeto é coordenado por duas Professoras de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e composto por um grupo de profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento. Professoras, psicólogos, psicanalistas, estagiários, bolsistas e residentes de áreas tais quais: Educação Física, Artes, Nutrição, Psicologia, Serviço Social, etc. No geral, uma equipe movida pelo sorriso da criançada e pelo desejo de fazer a diferença nas vidas que tem a Vila São Pedro como o seu lar. Localizada em frente ao Bourbon Ipiranga e também conhecida por Vila Cachorro Sentado, essa comunidade como um todo vive em meio ao lixo, dejetos e a uma vulnerabilidade social quase que extrema, em um contexto no qual a violência é estrutural e difusa. Entende-se por violência “qualquer situação social que submeta o indivíduo à fome, miséria, desigualdade, exclusão, ao desamparo, ao preconceito, e dificulte o acesso a saúde, educação, moradia, segurança, ao trabalho e ao lazer.” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p. 125) A comunidade da Vila Cachorro Sentado pouco acessa ou é acessada pelos serviços públicos de Saúde e da Assistência Social, e praticamente é esquecida pelas políticas públicas, vivendo “um desamparo social, político e psicológico” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p. 9). A proposta do Projeto Casa dos Cata-ventos “foi fundamentada nas experiências da ‘Maison Verte’, criada por Françoise Dolto em Paris em 1979 e da ‘Casa da Árvore’, projeto criado no Rio de Janeiro em 2001, tendo como objetivo principal instituir estratégias complementares à rede de atenção integral à primeira infância que visem à promoção da saúde mental através do brincar, da fala e da construção de narrativas.” (Pedroso & Gageiro, 2011)

Um lugar para brincar, conversar e contar histórias. “Acolher, escutar e falar sobre o que o sujeito reconhece como dor, angustia, dúvida, mal estar é a forma que a Casa (...) tem de buscar, com seus frequentadores, amenizar o sofrimento natural da

vida. Sofrimento natural que quando não dito, escutado e questionado, muitas vezes cristaliza-se em sintomas.” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p. 97) Igualmente, poder acompanhar os relatos ou movimentos dos afetos e de alegria.

A Casa abre suas portas quatro dias da semana em quatro turnos diferentes, sendo destes, dois dedicados a “Contação de Histórias” e outros dois, ao “Plantão de Brincar Livre”, são plantões com propostas um pouco diferentes que, na prática, são técnicas que frequentemente se complementam. Muitas vezes emprestam-se narrativas para o brincar das crianças quando estas convocam os plantonistas a interagir, bem como, seguidamente lança-se mão de propostas ou atividades que instiguem que o brincar aconteça no enredo das histórias contadas. Tanto em uma proposta como na outra (“Brincar Livre” ou “Contação de Histórias”), as crianças são convidadas a participar o quanto e da forma que desejarem. Muitas vezes é de cima da árvore ou desenhando que elas escutam as narrativas e interagem, cada um a sua maneira. O Projeto começou com a proposta de atender crianças de 0 à 6 anos de idades, mas atualmente, respondendo a demanda que chega à Casa, recebe crianças de 0 a 14 anos. Na interação e na convivência com as crianças se aposta na horizontalidade nas relações, no sentido de que ali na Casa não há uma hierarquia de conhecimentos ou verdades, de forma que nenhum saber é sobreposto ou imposto a outro. As crianças são livres para escolher o conteúdo das brincadeiras e expressarem suas opiniões, bem como para compartilhar seus conhecimentos, vivências, opiniões e preferências. As combinações da Casa são construídas coletiva e gradualmente, entre a equipe e com as crianças, no decorrer dos acontecimentos e estão sempre abertas a modificações e negociações. Entende-se que a transferência se dá predominantemente com o lugar, e as reuniões e discussões em equipe são fundamentais na compreensão e na construção tanto da escuta oferecida às crianças, quanto das histórias de vida de cada uma delas.

A regra mais constante e clara existente na Casa dos Cata-ventos diz respeito a forma das crianças se relacionarem entre si: nenhuma criança pode tratar com violência a si mesmo, outras crianças ou os plantonistas. Na Casa, prima-se que todos serão tratados com respeito por todos, serão chamados pelo nome (apelidos pejorativos não são aceitos) e os conflitos são resolvidos através da conversa e não da violência. Para esse aspecto do trabalho, é interessante trazer à reflexão a diferenciação entre violência e agressividade elaborada no livro “A Casa da Árvore”, referenciada na teoria de Winnicott. A agressividade, nesse caso, é vista como algo

inerente à condição humana, é fundamental no processo de constituição da subjetividade, “é necessária à sobrevivência, à ação no mundo, à fruição da espontaneidade e ao exercício da criatividade por parte dos sujeitos.” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p.124) Para Winnicott, a agressividade seria umas das forças que levam o bebê ao movimento, à ação em direção ao outro e ao contato com o mundo (mamando, chorando, gritando, agarrando) e assim, possibilitam ao bebê se desenvolver de forma sadia, espontânea e criativa, não apenas adaptando-se ao ambiente. Já a violência, é entendida como o uso negativo da agressividade, uma ação com fins destrutivos, que pressupõe uma intenção de dano a outrem. As crianças “ora brincam de cena de violência ora brigam violentamente”. (Milman & Bezerra Jr., 2008, p. 119) Poder perceber essa diferença e saber distinguir a ação violenta de uma expressão da agressividade no dia-a-dia com as crianças é de grande importância para a forma que se irá intervir. A criança brinca de muitas coisas, brinca de viver, de ser adulto e de fazer as coisas que os adultos fazem. Lembrando sempre do contexto no qual as crianças do Projeto estão inseridas, não é novidade quando as brincadeiras retratam a dura realidade a qual elas estão expostas. A violência gerada e reproduzida em grande parte pela desigualdade social, pelo tráfico de drogas e por ações policiais truculentas dentro da vila.

Certo dia, no plantão de Brincar Livre, Luan e Rodrigo brincavam de forma viva e intensa – intensidade que se passava não apenas pelo tema da brincadeira, mas também pelos olhos bem abertos e vidrados de Luan e pela seriedade de Rodrigo. Os dois estavam imersos na cena que criavam, o desafio perigoso, mas necessário: matar a polícia. “Matar a polícia?” Instigava-os a plantonista, na tentativa de se construir uma fala que desse um contorno àquilo que era trazido no brincar dos dois pequenos. “Mas o que será que a Polícia fez?” Os dois meninos de 4 anos pouco conseguiam verbalizar ou articular o que sentiam e pensavam, mas a cena que produziam dizia muito por si só. Com suas espadas de brinquedos eles “matavam” a polícia que na brincadeira era simbolizada nas folhas verdes dos arbustos do quintal da casa. Quando muitas folhas já estavam despedaçadas no chão, o que parecia os restos da luta física que ali havia sido representada e no imaginário deles (re)vivida, um dos meninos avista uma viatura da Polícia Militar parada na entrada do Shopping, do outro lado da grande Avenida que separa a casa desse estabelecimento. Os dois correm e se penduram no portão, de início perplexos e depois, possivelmente se sentindo seguros por estarem onde estavam, começam a

fazer movimentos de ataque novamente com suas espadas. Uma das plantonistas comenta que talvez pudessem mandá-los embora, e assim eles passam a gritar aos policiais para que fossem embora dali. Tal tema de brincadeira parece ser forte para uma criança de 4 anos de idade, no entanto, é valioso que essas crianças possam elaborar suas angústias e sofrimentos decorrentes daquilo que diz respeito ao contexto em que vivem. Quando ele surge, “o brincar de violência é material de trabalho e uma forma de problematizar conflitos.” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p.130) A equipe da Casa, através do contato estabelecido com a comunidade, bem como pelos relatos das crianças mais velhas, estava a par do que vinha acontecendo dentro da Vila naquele momento, o que possibilitou enxergar um pano de fundo na brincadeira desses dois meninos e ajudou as plantonistas presentes a entender e a lidar com o conteúdo violento da brincadeira. Até onde se soube a situação era a seguinte: o Policial Militar designado a fazer a ronda noturna na Vila vinha, diariamente, entrando na Cachorro Sentado gritando, invadindo casas e ameaçando os que “acobertassem” ou não denunciasses os envolvidos no tráfico, se dirigindo aos moradores do lugar com muita violência física e verbal intensa e indiscriminada. Os relatos que chegaram até a equipe de pessoas que a isso presenciavam eram de verdadeiro terror e desespero. Os adultos se sentiam desamparados e sem saber o que fazer, já que a própria instituição pública que deveria zelar pela sua segurança era a que, naquele momento, representava o perigo maior e exercia uma violência sobre eles, repetida e impunemente. Se os adultos ficam desamparados e fragilizados nesse contexto, como se sentem as crianças? É frente a esse desamparo social e psicológico que a Casa dos Cata-ventos se propõe a ser um lugar um lugar de acolhimento e um recurso dentro dessa comunidade, que garanta às crianças um tempo e um lugar de brincar, de elaboração e de invenção.

Nesse trabalho, o Projeto Cata-ventos se depara não apenas com as dores e angústias que dizem dos dramas e das histórias pessoais da cada criança, mas também, e a todo momento, com a problemática da realidade econômica e social, e é também nesse nível e nesse âmbito que o Projeto pretende ser uma intervenção. É verdade que nesse enfrentamento a Casa às vezes se sente pequena, e de vez em quando, a falta de esperança ameaça a rondar também a equipe. No entanto, a aposta na potência do trabalho e a certeza de que a mudança é necessária e possível fazem o Projeto se manter presente e atuante.

O espaço da Casa dos Cata-ventos propicia às crianças a oportunidade de criar brincadeiras as mais diversas, de vestir fantasias, de se maquiar, desenhar, pintar, dançar, ouvir e contar histórias e mesmo de não brincar, se for o caso. “Poder atuar no interior das brincadeiras abre uma possibilidade de fazer com que as crianças não apenas repitam o que se passa ao seu redor, mas também possam se posicionar frente ao enredo encenado, usando a imaginação para criar outras cenas possíveis, outras saídas para os conflitos, outras estórias e personagens com os quais se identificar.” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p.121) Essas vivências possibilitam experimentações de novos territórios existenciais, e a construção por parte da criança de si mesmo, se inventando na medida que vai se descobrindo e descobrindo o mundo.

A Horizontalidade

Considerando a questão do sujeito ser capaz de inventar, de construir a si mesmo e de participar da construção da realidade social, é possível voltar o olhar para a questão da horizontalidade e se perguntar o que ela tem a contribuir com isso. Pode-se pensar que o fato de se primar que as relações na Casa sejam pautadas por uma aposta na não verticalização de saberes, instiga a criança a se criar, na medida em que convoca ela a se ver, ser vista e agir a partir de um outro lugar perante adultos.

Aqui, já se coloca a possibilidade da criança de vivenciar (de atualizar) dois tipos de relações nas quais, comumente, existe uma hierarquia posta. A primeira, na relação entre criança e adulto, na qual frequentemente o adulto se coloca na posição de quem sabe sobre as coisas do mundo e quem manda, e, a criança, colocada na posição de quem ainda não sabe e por isso tem coisas a aprender nessa relação. O que por vezes é chamado de “Adulto-centrismo”, é discutido no livro de Françoise Dolto, “A Causa das Crianças”, no qual ela defende que “o poder arbitrário com o qual os adultos restringem a civilização dos pequenos é um racismo de adulto inconsciente, exercido contra a raça-criança.” (Dolto, 2005, p. 52) Para Dolto, “a criança pequena imagina – é preciso libertá-la dessa ideia que domina cada um de nós até os quatro/cinco anos – que o adulto é a imagem de si mesma quando ela tiver a força dele.” (Dolto, 2005, p. 200) O segundo tipo de relação onde frequentemente existe uma relação vertical a priori é o contato que essas crianças tem com adultos de classes sociais mais abastadas do que as que elas se encontram, que possuem entre outras coisas, um curso superior, algo que as pessoas que fazem parte de seu círculo familiar

e de convivência dificilmente possuem. A aposta na não hierarquia na relação entre plantonistas e crianças contém em si a potência de atualizar essas concepções cristalizadas e possibilita espaço para a criação de uma relação de outra ordem, com outras configurações.

O projeto da Casa dos Cata-ventos é um lugar onde a criança recebe um olhar que a reconhece detentora de um potencial criativo, a criança pode ter suas próprias ideias e pode ser agente ativa nas brincadeiras e atividades das quais ela faz parte. É importante, no entanto, que não se confunda horizontalidade com a ausência ou a negação das diferenças existentes entre plantonistas e frequentadores da Casa. Elas obviamente existem, e especialmente as diferenças de âmbito econômico e sociais estão postas na interação que o Projeto propicia e são, em muitos momentos, verbalizadas até mesmo pelas crianças mais novas, de 3, 4 anos, que através de comentários e brincadeiras, demonstram saber que as plantonistas da casa pertencem a um grupo de pessoas que tem acesso a diversas coisas que eles não tem. Nos dias frios do inverno é um exemplo de quando e como essa diferença se torna mais explícita: as plantonistas chegam à Casa encasacadas de tênis ou botas, se contraindo e reclamando do frio, enquanto as crianças chegam de chininho de dedo sem meia. Essa diferença é elemento da realidade e produto da desigualdade econômica e social do mundo no qual essas crianças estão crescendo e é interessante que elas possam verbalizar isso. O não apagamento das diferenças é importante também para o trabalho realizado com as crianças pensado dentro do viés psicanalítico, no sentido de que o lugar que a criança coloca os plantonistas diz de si, de seus recursos internos e de seus processos, e por isso é ferramenta de trabalho e constituinte da transferência.

As estratégias de intervenção pautadas pela horizontalidade, por uma escuta que propõe a suspensão de julgamentos e abre espaço para o sujeito desejante emergir “permitem a criança situar-se frente à demanda do outro e experimentar novas alternativas de repostas. Alternativas criadas não no terreno normativo respondendo a expectativas do outro, mas no contexto transferencial que relança como questão a presença do outro enquanto introduz um posicionamento próprio frente a seu desejo.” (Milman & Bezerra Jr., 2008, p.10)

A horizontalidade não se coloca no sentido de negar as diferenças e assim ofuscar a alteridade. Muito pelo contrário, a aposta em uma não verticalização de papéis ocupados pelos plantonistas no Projeto diz do desejo de uma equipe que, consciente e implicada na gigantesca desigualdade econômica e social existente, vê a

transformação social como algo necessária principalmente nesse contexto onde essas crianças vivem. Como bem colocado no livro “A Casa da Árvore”, “é preciso ter cuidado para que as práticas não sejam adaptativas a um contexto sabidamente necessitado de transformações profundas, mas que não incorram em concepções vitimizantes que, por sua vez, certificam a dependência a um poder soberano que oprime ou liberta.” (Milman & Bezerra, 2008, p.9) A aposta é no sujeito desejante e capaz de se apropriar de suas escolhas e de se colocar como agente ativo nesse processo de transformação social, a partir da mudança de papéis que se vê ocupando dentro da sociedade, se vendo capaz de agir dentro e para além de seus deveres, bem como merecedor de direitos que são de todo cidadão (e ser humano). “Dessa maneira, acreditamos que os pequenos sujeitos com os quais lidamos podem escapar da posição de passividade diante das circunstâncias, trilhar caminhos que estejam mais ligados à imaginação e ao desejo e menos relacionados às determinações sociais.” (Milman & Bezerra, 2008, p.131) Por isso, é no reconhecimento da alteridade, no entendimento e na busca para que cada pessoa tenha o direito de ser respeitado em sua singularidade que o trabalho na Casa aposta na horizontalidade.

Experimentações e tempos de liberdade

Como mais é possível contribuir para que o sujeito possa se apropriar de sua vida e de suas experiências, passando de uma posição de paciente/passivo para uma atitude mais ativa em relação às suas escolhas e ao seu próprio modo de andar na vida? Tomando emprestado o questionamento de Alípio de Sousa Filho: “como inventar a liberdade nos espaços de sujeição, como transformar o corpo domesticado no desejo obstinado de liberdade?” (Sousa Filho, 2007, p.2) Pensando especificamente a liberdade no contexto da infância e do processo de constituição do sujeito, “é possível a constituição do sujeito sem sujeição?” (Sousa Filho, 2007, p.6)

Para que aconteça esse movimento subjetivo de apropriação de si, talvez seja necessário que haja um deslocamento do sujeito que propicie um certo olhar para si mesmo de fora, podendo assim, identificar algumas das forças que sobre ele são exercidas, e assim, poder repensar o seu agir. Ou ainda, que esse processo não seja necessariamente no nível intelectual, de compreensão dos mecanismos externos agindo sobre o interno, mas que possa se dar no exercício mesmo de se permitir ser e

se permitir agir e expressar de acordo com os seus desejos e sonhos, e não se pautando tão intensamente pelas regras de conduta moralistas que ditam o que e como se deve ser. A ditadura dos papéis sociais, ser mãe, ser pai, ser homem, ser mulher, ser hetero, ser homo, e, entre tantas definições, esconde-se o ser, o ser que vive, e com ele se esquece da vida que pulsa por trás dos rótulos.

O brincar livre propiciado às crianças que frequentam a Casa dos Cata-Ventos é visto como forma de possibilitar a experiência de transitar por novos territórios existenciais. No brincar a criança pode fazer de conta que é algo sem ter que necessariamente sustentar e arcar com as consequências dessas escolhas, uma vez que dessas surge um enfrentamento inevitável com os padrões morais da sociedade. Esse tempo de liberdade, que a infância lhe confere ou pelo menos deveria lhe conferir, no qual ela pode experimentar e se descobrir entre múltiplas possibilidades. O uso de máscaras e vestimentas de heróis e outros personagens de histórias do mundo fantástico é uma boa ilustração de como a brincadeira pode propiciar a experimentação de novos territórios existenciais, diferentes daqueles que a sociedade como um todo muitas vezes coloca como possíveis papéis a serem exercidos para determinados indivíduos de acordo com sua idade, sexo, aparência, classe social, estado civil, entre tantos outros. Na Casa dos Cata-ventos há diversas fantasias, roupas, pedaços de tecidos coloridos, capas e véus que são usados das mais diversas formas que vão tão longe quanto a imaginação e desejo das crianças pode levar.

No desenrolar dos plantões, inúmeras são as vezes que alguns meninos compartilham com as plantonistas a vontade de vestirem roupas consideradas exclusivas para meninas: vestidos cheios de penduricalhos reluzentes que remetem aos usados pelas princesas dos contos de fada. Dependendo das crianças que estão presentes no plantão e das brincadeiras que daí são inventadas, o desenrolar da história é diverso, como pode se ver através dos seguintes recortes.

Em certo plantão em que as fantasias estavam sendo usadas, Nando, de 4 anos perguntava a sua tia, Tayane, de 3 anos, se ela não queria vestir um vestido lilás, rosa e branco. Tayane não estava muito interessada nos vestidos, sua atenção estava voltada a outras brincadeiras, mas Nando parecia não desistir da ideia e seguiu insistindo na oferta até que Tayane acabou por colocar o vestido. Depois de um tempo, Tayane parecia incomodada com a fantasia e fez menção de tirá-la, ao que Nando interveio insistiu que ela ficasse mais pouco com a fantasia, e colocando a alça do vestido de volta sobre o ombro de Tayane e dizendo-lhe: “fica só mais um

pouquinho, a gente já tá indo para casa”. Quando o plantão já estava perto do fim, José Paulo, de 7 anos, apareceu vestido de princesa, o que, provavelmente, possibilitou que Nando se permitisse experimentar, ele próprio, o vestido que claramente havia despertado seu interesse. Os dois meninos, vestidos de princesas saíram correndo para a parte externa da Casa onde três meninos mais velhos, por volta dos 13 anos de idade, estavam sentados. Um deles, irmão de José Paulo. Os meninos mais velhos começaram a rir e a debochar dos meninos fantasiados, ao que os pequenos responderam com uma brincadeira provocativa, dizendo que eles eram seus príncipes. Os meninos saíram correndo, como que fugindo das “princesas”. A brincadeira virou em um pega-pega divertido. Em outro plantão, José Paulo mais uma vez veste um vestido, o da Branca de Neve, encenando um desmaio manda que chamem uma das plantonistas, que seria o príncipe que poderia socorrer. A plantonista chega perto de José Paulo, e dizendo que sabia de um truque para despertar-lo começa a lhe fazer cócegas na cintura. José começa a rir, mas segue deitado. Thiago, de 12 anos de idade, que não participava da brincadeira, se aproxima de José e o acerta na cabeça com 2 socos. As plantonistas intervieram dizendo que não era certo ele agredir José daquela forma, e perguntaram o porquê daquela atitude. Thiago não olhou para as plantonistas, e se dirigiu a José chamando-o de mulherzinha. Claramente Thiago se sentiu incomodado pelo conteúdo da brincadeira a ponto de reagir violentamente com o intuito de demonstrar seu repúdio e fazer com que ela parasse. Vê-se aí, dois finais diferentes para enredos parecidos. No primeiro, a fantasia pôde ser vivida, e o deboche quanto a brincadeira dos meninos-princesas pôde ser enlaçada na trama lúdica e entre risadas, mas por certo não imune de julgamento. As crianças desde cedo reproduzem os padrões de comportamento e preconceitos aprendidos nos meios familiar e social. Nando, com apenas 4 anos de idade já sabia bem que o vestido era uma diversão reservada ao mundo feminino, e por isso, hesitou tanto em vesti-lo. No segundo recorte, o julgamento se colocou de forma impositiva e violenta. Foi dito às crianças e sustentado, após essa cena violenta, que na Casa cada um podia brincar do que desejasse e que ali não se aceitava que ninguém batesse em ninguém, que se Thiago tivesse algum problema ele podia falar ou podia ir embora, mas não podia jamais agredir qualquer um dentro da Casa daquela forma.

São muitos os atravessamentos contidos no brincar e na forma como as crianças se relacionam entre si. Em muitos locais direcionados ao trabalho com o público infantil, incluindo a escola, uma vivência como essa relatada não seria propiciada à criança, que possivelmente seria repreendida, convencida a brincar de outra coisa ou, ainda que a brincadeira fosse permitida, a situação possivelmente viria a ser lidada com desconforto e com uma dose de julgamento por parte dos profissionais o que tenderia por atribuir ao comportamento e ao desejo da criança um sentido carregado de discriminação, de errado ou de patológico. Diante desse cenário, pode-se incorrer na tendência a julgar a ação dos profissionais que agiram ou agem dessa maneira. No entanto, é necessário e mais produtivo poder fazer a leitura do porquê é dessa forma que se tende a lidar com as crianças como que com o intuito de se ensiná-las o que elas podem ou não, fazer. A ação e discurso desses profissionais está atravessada pelos preconceitos de gênero que povoam a cultura na qual estão imersos, e o processo de educação ao qual eles tiveram acesso, muito provavelmente, no lugar de possibilitá-los uma visão crítica em relação a esse preconceito, se ocupou de reforçá-lo através de um sistema repressor e formatador reproduzindo a lógica que estimula determinados padrões de conduta e de moralidade enquanto recrimina outros. Pode-se pensar que esses profissionais, nas palavras de Françoise Dolto, “projetam na criança seus desejos contrariados e seu mal-estar, impondo-lhes seus próprios modelos.” (Dolto, 2005, p. 5) que outrora lhe foram impostos. Ou ainda, que “os adultos reprimem em si a criança, ao passo que visam a que a criança se comporte como eles querem. Esse senso educativo é falso. Ele visa a fazer que se repita uma sociedade para adultos, isto é, amputada das forças inventivas, criativas, audaciosas e poéticas da infância e da juventude; bloqueiam a renovação da sociedade” (Dolto, 2005, p. 176). A causa em prol da qual Françoise Dolto trabalha é a causa das crianças. A autora afirma que uma das razões pelas quais essa causa é mal defendida no mundo é porque “os adultos têm medo de liberar certas forças, certas energias das quais as crianças são portadoras e que questionam a sua autoridade, suas aquisições e suas posições sociais.” (Dolto, 2005, p.5) A criança representa o novo que chegou, e, nisso haveria algo de revolucionário e perturbador para o adulto. O real da passagem do tempo está aí colocada, da transitoriedade das coisas e de tudo que é vivo. A vida é composta pelo nascimento, o crescimento e a morte, “é, portanto, por meio da morte que a vida é definida. (...) O medo da morte é, finalmente, o medo de viver.” (Dolto, 2005, p. 118) Dolto diz que as pessoas se impedem de viver e impedem os novos de

nascer, como que haveria uma vontade coletiva de congelar tudo, de não permitir que as coisas mudem, algo como uma negação da finitude das coisas. O medo do novo e das mudanças estaria, possivelmente, relacionado ao medo da morte. A criança, portanto, carrega consigo o que há de mais vivo, perturbador e também necessário ao grupo social, já que a vida não se mantém quando estagnada e não renovada. Por isso Dolto diz que “todo aquele que se presta a escutar a resposta das crianças é um espírito revolucionário”, por ser quem abre passagem para o novo.

Para Françoise Dolto, a criança não deve ser vista como um “não-adulto” ou “pré-adulto”, pois nessa concepção, está contida a ideia de que a criança deveria seguir determinada sequência de passos no tempo de sua infância estando essa sempre referenciada ao modelo do adulto. Ao invés disso, olhá-la como um ser humano no estado de infância, libertando-a da demanda ou do imperativo de reprodução e abrindo caminho para a ação criativa e contestadora que lhe é própria. Outra contribuição importante das ideias de Françoise Dolto é a noção de “Parler vrai”, a palavra verdadeira. Especialmente quando se trata das crianças pequenas, existe uma tendência por parte dos adultos de não se falar aberta e sinceramente com a criança, uma consequência do entendimento de que a criança não é capaz ou ainda não está pronta para lidar com as coisas da vida. Dolto afirma a importância de explicar determinados acontecimentos e mediar ações e relações por meio de palavras, considerando a função que a linguagem tem na constituição psíquica do sujeito, envolver a criança em um ambiente de palavras e de possíveis significantes é fundamental nesse processo de constituição. “Falar verdadeiramente significava para ela, poder expressar de modo franco, claro e desarmado o que sentimos na presença do outro, aquilo que *do* outro nos toca e afeta, o que *no* outro percebemos estar acontecendo, seja este outro um adulto (...), ou uma criança (um sujeito em processo de constituição).” (Milman & Bezerra, 2008, p 150) Para Dolto, o fato de as crianças menores não falarem, leva o analista, muitas vezes, a deduzir que elas não tem nada a dizer e, em consequência, que não há nada a escutar, ao que Dolto diz ser absolutamente falso já que “uma criança que não fala é inteiramente linguagem e está inteiramente na linguagem” (Dolto,1991, p.52) O “falar verdadeiramente” com a criança é fundamental para que se possa ajudá-la.

Dolto defendia que as crianças deviam ser vistas e tratadas como sujeitos, reconhecidas e respeitadas enquanto detentoras de desejo e capazes de ouvir a verdade sobre as coisas ou os acontecimentos que dizem respeito a suas vidas. Em

relação à escola, Dolto acreditava que cada criança, assim como na natureza algumas flores cresciam precocemente enquanto outras levavam mais tempo para desabrochar, cada criança tinha seu tempo de desenvolvimento e, por esse motivo, a escola deveria funcionar de uma forma que as crianças pudessem optar as matérias que gostariam de aprender, no momento em que elas se sentissem interessadas e preparadas para isso. Seria uma questão de a escola comportar e acolher o tempo de desenvolvimento e a forma como a criança consegue vivenciar o ambiente escolar e os processos de aprendizagem, em vez de ser a criança que tenha que se adaptar a um sistema rígido e massificador que exige que todos sejam e se desenvolvam da mesma forma e em um mesmo tempo. “Eis o que deveria ser a educação, o tempo todo. O adulto estaria atento para que a criança escapasse do risco de imitá-lo e de se submeter ao seu saber, a seus métodos e a seus limites, ou da posição de outrem, ainda que prestigioso a seus olhos, e que não acha de valor obedecer a um outro sem crítica, nem que aquele que quer submetê-la encontre valor no fato de ter submetido a criança a sua direção, sem crítica.” (Dolto, 2005. p.201) Nesse sentido, pode-se relacionar ao que Dolto coloca sobre a criança não ter necessariamente no adulto um ideal a ser alcançado, ao que Foucault traz sobre o exercício das práticas de si: “a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros (...) Crítica, pois, da primeira infância e das condições em que ela se desenrola. Crítica também do meio familiar, não somente em seus efeitos educativos, como ainda, se quisermos, [pelo] conjunto de valores que ele transmite e impõe; crítica do que em nosso vocabulário, chamaríamos de “ideologia familiar”. (Foucault, 2006, p.117)

Na Casa dos Cata-ventos, a oferta defendida e sustentada é da escuta e de um espaço e tempo no qual a criança possa se experimentar e, na medida que ela vai experimentando diferentes formas, falas, gestos, cores, desenhos, narrativas ela vai conhecendo a si mesma e o mundo no qual habita. Ao mesmo tempo que ela vai catando ao seu redor o que vai encontrando de si, vai interagindo com o seu entorno, construindo conjuntamente sua noção de mundo. Como disseram Diana e Mario Corso no livro “Fadas no Divã”, a criança é garimpeira, “está sempre buscando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida”. (Corso & Corso, 2006, p.29) Os autores, ao falarem de como as crianças fazem uso dos contos de fadas, expressam de uma maneira interessante a relação da criança com o mundo

externo e de como ela vai garimpando a si mesma no decorrer da vida: “elas a usam (*a história*) como era usado o mito em sociedades antigas, entram na trama oferecida e tentam encaixar suas questões nos esquemas interpretativos previamente disponibilizados. Ou então se apropriam de fragmentos, como tijolos de significação que combinam à sua moda para levantar a obra de determinado assunto que lhes questiona.” (Corso & Corso, 2006, p.29) A Casa dos Cata-ventos se propõe a ser um espaço onde as crianças possam exercer a liberdade de experimentar os mais diversos materiais para essa construção, e que suas obras tenham o formato e a cor que seus desejos e criatividade venham a dar.

O Brincar

Qual seria a relação entre o brincar e a liberdade? Onde o brincar se encontra na discussão da liberdade possível aos seres humanos? Pode-se pensar que ele faça parte das possibilidades quando, frente a problematização contida na concepção de práticas de liberdade, faz-se a seguinte pergunta: que vivências e experiências são necessárias para que o sujeito construa dentro de si ferramentas que lhe possibilitem se posicionar ativamente frente aos jogos de verdades e aos discursos predominantes que tendem a definir e classificar os sujeitos em categorias discriminatórias e identitárias, que acabam por exercer um efeito subjetivante com peso de previsibilidade e de determinismo quanto ao futuro, quanto ao que cada indivíduo acredita ter ao seu alcance para ser vivido e até, sonhado? Que função e que potência é essa que o brincar exerce e opera no processo de constituição do sujeito psíquico?

Poderia se pensar que o brincar é o impulso da vida pela vida? Para o psicanalista Donald Winnicott, o brincar é universal e por si só terapêutico. Ele é próprio da saúde e assim, se tudo ocorrer bem, se o ambiente for suficientemente bom, o brincar acontece. A característica essencial do Winnicott que deseja comunicar “refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (Winnicott, 1975, p.75) Segundo o autor, o brincar precisa ser estudado como um tema em si mesmo, e não como algo necessariamente decorrente da sublimação do instinto, algo que a criança faz necessariamente para dar conta de angústias e medos. O brincar é uma forma de acesso aos processos internos e de comunicação da criança

que geralmente não possui “um domínio da linguagem capaz de transmitir as infinitas sutilezas que podem ser encontradas na brincadeira”(Winnicott, 1975, p. 61). No entanto, Winnicott ao atentar para a diferença entre o “brincar” e a “brincadeira” comenta a possibilidade de que alguns psicanalistas estariam se ocupando mais do conteúdo da brincadeira do que da criança que brinca. A Psicanálise fez e segue fazendo grande uso do brincar como recurso no processo analítico com crianças e tem conquistado reconhecimento pelo progresso e pelo conhecimento elaborado no uso desta ferramenta. Entretanto, Winnicott ressalta que o que veio primeiro foi sempre o brincar. O brincar não é uma invenção da Psicanálise e sim, algo inerente do processo de constituição psíquica e do desenvolvimento de uma criança quando essa tem suas necessidades primárias supridas.

Winnicott coloca a questão de que o brincar tem um lugar e um tempo. Esse lugar não é localizado no mundo interno da criança, tampouco no fora, “o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (Winnicott, 1975, p. 62) Por controle mágico entende-se o que Winnicott traz em seus escritos como algo decorrente da relação que a mãe (ou o cuidador), quando “suficientemente boa”, consegue estabelecer com o bebê nos seus primeiros meses de vida: “a mãe, no começo, através da adaptação quase completa, propicia ao bebê, a oportunidade para a ilusão de que o seio dela faz parte do bebê, de que está, por assim dizer, sob o controle mágico do bebê.” (Winnicott, 1975, p.26) Com o passar do tempo, no entanto, a mãe começa gradativamente, e ao tempo e na medida em que o bebê pode suportar, a romper com essa ilusão de onipotência e a propiciar ao bebê experiências de frustração e de espera. É nessa fase de desilusão que os “Objetos Transicionais”, teorizados por Winnicott, são fundamentais. O termo Objetos Transicionais, segundo Winnicott, designa a raiz do simbolismo no tempo, um termo que descreve o caminho que o bebê percorre desde o puramente subjetivo até a objetividade, e que auxiliam o bebê na elaboração do sofrimento decorrente e inerente da relação entre o meio interno e externo, fazendo parte desses dois meios sem ser de nenhum deles inteiramente. Com o passar do tempo, o destino do Objeto Transicional “é permitir que seja gradativamente descatexizado, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não esquecido, mas relegado ao limbo” (Winnicott, 1975, p.

18) Tal objeto perde o significado, “e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a ‘realidade psíquica interna’ e ‘o mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum’, isto é, por todo o campo cultural.” (Winnicott, 1975, p. 19). É nesse ponto que o seu tema de Objeto Transicional se amplia para a questão do brincar. É a vivência e os processos internos pelos quais o bebê passa, e que são expressos nessa transicionalidade, que possibilitam que ele brinque.

Nesse processo percorrido por Winnicott acerca dos Fenômenos Transicionais, processo constituinte do bebê –vivência subjetiva de união total com o cuidador, experiência da ilusão de onipotência, e a vivência frustrante da quebra dessa mesma ilusão- que a criança desenvolve a capacidade de brincar, bem como a capacidade de brincar conjuntamente. Ao percorrer esse processo, vai se tornando possível à criança permitir e fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira. Primeiramente é a mãe (o cuidador) que brinca com o bebê se ajustando a esse brincar, mas com o passar do tempo, ela insere o seu próprio brincar “e descobre como é vária a capacidade dos bebês de aceitar ou não a introdução de ideias que não lhes são próprias. Dessa maneira, está preparado o caminho para um brincar conjunto num relacionamento.” (Winnicott, 1975, p. 72). Dessa forma, haveria uma certa evolução que seria da ordem dos fenômenos transicionais, para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

De modo a ilustrar essa questão transicional, um recorte da prática: atualmente faz dois meses que Ricardo frequenta à Casa dos Cata-ventos. *Nos primeiros dias esse menino de 4 anos de idade entrava e permanecia na Casa com a presença de sua Bisavó. Depois de poucos dias passou a ficar na Casa sem a sua cuidadora. No decorrer dos plantões, pôde-se perceber a dificuldade de Ricardo em brincar com outras crianças. A interação com as plantonistas acontecia, mas sempre da forma que ele propunha, demandando atenção exclusiva e não se mostrando flexível a propostas que modificassem as regras do brincar colocado por ele e muito menos à entrada de outra criança na interação. Ricardo, praticamente em todos plantões, agride física e verbalmente outras crianças, bem como as plantonistas. Ao que se sabe por relatos de sua Bisavó, Ricardo esteve sob responsabilidade de sua mãe biológica nas primeiras semanas de vida, quando, pelo fato de que não estava sendo cuidado de forma apropriada –contam que ele apresentava uma séria infecção no ouvido que não era tratada e que cheirava mal- passou a ficar com a Bisavó, a quem*

hoje o menino chama de mãe e com quem parece ter uma relação de afeto e confiança. Pode-se pensar que a quebra de vínculo com a mãe biológica que Ricardo vivenciou quando ainda muito novo tenha contribuído para a forma como ele se mostra apegado a sua atual cuidadora e com a dificuldade que ele demonstra ter em estabelecer novas relações de confiança refletidas nessa impossibilidade de compartilhar o brincar. Sabe-se também, que Ricardo tem um pai violento, que agride o menino frequentemente, o que contribuiria para esses episódios de violência que Ricardo constantemente apresenta.

Uma vez ciente dos elementos que compõem a história de Ricardo, é importante e produtivo acompanhar essa criança sob a luz do que Winnicott traz sobre o brincar e o brincar compartilhado: “a criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões” (Winnicott, 1975, p.76). Já que no brincar “a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre (o que era a princípio) bebê e figura materna” (Winnicott, 1975, p.76). O papel dos plantonistas na Casa é o de poder acompanhar a criança em seu brincar, interferindo o mínimo possível, mas estando atentos com o intuito de prevenir o aspecto possivelmente assustador do brincar.

Percebendo essa dificuldade de Ricardo, tem-se procurado acompanhá-lo nisso que é um desafio para ele na interação com outras pessoas, respeitando os limites que ele impõe, mas sempre fazendo uso da palavra para mediar os conflitos nos quais ele se coloca e para oferecer sentidos alternativos às brincadeiras que ele propõe. Na medida em que um relação de confiança vem sendo estabelecida, percebe-se que aos poucos Ricardo vem permitindo sugestões das plantonistas que interferem em seu brincar, e aos poucos vem demonstrando evoluções no sentido de poder se colocar em algumas brincadeiras coletivas. Recentemente no plantão de Brincar Livre, Ricardo, segurando a mão de uma das Plantonistas, se arriscou a participar por um momento do futebol das crianças mais velhas.

Para Winnicott, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p. 80). Winnicott fala sobre como era frequente pacientes que na busca por seu “eu (self)” tentavam encontrar-se nos produtos de suas experiências criativas e, para ele, a criação acabada

jamais remedia a falta subjacente do sentimento do eu (self). O terapeuta poderia auxiliar o paciente em seu processo de descobrimento do eu(self), ao propiciar ao paciente uma experiência de um estado não intencional, da personalidade não integrada ou ao que Winnicott chama de amorfia. Um experiência que partiria da relação de confiança entre o paciente e o analista e que propiciaria um relaxamento no qual o paciente não teria a necessidade de organizar o seu discurso, e assim, surgiriam sequências de pensamentos aparentemente desconexas e sobre as quais o analista faria bem em não presumir a existência de um fio significante. No entendimento de Winnicott “a associação livre que revela um tema coerente já está afetada pela ansiedade, e a coesão das ideias é uma organização defensiva”. (Winnicott, 1975, p.82) Seria nessas condições de relaxamento, confiança e onde não há a necessidade de se fazer conexo que a busca pelo eu (self) pode ser vivenciada. “O buscar só pode vir a partir do funcionamento amorfo e desconexo ou, talvez, do brincar rudimentar, como se numa zona neutra. É apenas aqui, nesse estado não integrado da personalidade, que o criativo, tal como descrevemos, pode emergir.” (Winnicott, 1975, p. 92). Dessa forma, o intuito de um processo terapêutico estaria em “propiciar oportunidade para a experiência amorfa e para os impulsos criativos, motores, que constituem a matéria-prima do brincar. É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem.” (Winnicott, 1975, p. 93)

Considerações Finais

Tendo isso em vista, pode-se pensar a Casa dos Cata-ventos como um espaço transicional para a criança entre a família e a sociedade, entre o seu mundo interno e a realidade compartilhada. Não apenas nos primeiros anos de vida, mas também para crianças mais crescidas, já que pode-se pensar o brincar como uma experiência transicional que nos acompanha pela vida inteira, pois como diria Winnicott, os seres humanos experimentam a vida na área dos fenômenos transicionais e “o que quer que se diga sobre o brincar da criança aplica-se também aos adultos” (Winnicott, 1975, p. 61). Vê-se no brincar uma via de subjetivação sempre criativa, e com um papel fundamental na busca do sujeito no desafio e na aventura de existir. Seja na busca pelo eu (self), seja no exercício das práticas de si através de um processo constante de questionamento da experiência constituída, entende-se que o espaço propiciado pela

Casa possibilita às crianças ensaiarem passos. Uma possibilidade de experimentação de si e do mundo, através do brincar e de brincadeiras diversas, desfrutando de um tempo de liberdade propiciado pela desconstrução de verdades impostas pela sociedade como um todo e por uma suspensão da imposição de valores social e historicamente construídos. Um lugar onde a criança possa construir a si mesmo como uma obra de arte, e que no processo de se colocar como agente ativo e cuidador de sua própria subjetividade, descubra aí as responsabilidades e o prazer também no cuidado do outro. O brincar não é uma reação a algo, e sim uma atividade espontânea que produz uma diferença e desperta prazer nessa diferença. O prazer da criança em modificar o mundo ao seu redor, na possibilidade do novo. Propõe-se assim pensar o exercício da liberdade no processo de constituição do sujeito, através de um posicionamento crítico e ativo frente aos métodos pelos quais os sujeitos se encontram a priori definidos, categorizados e classificados; munindo-se dos jogos de verdade e se colocando como agente ativo abrindo passagem ao novo na construção de si, bem como no processo de transformação social.

Referências Bibliográficas

CORSO & CORSO. *Fadas no Divã*, Artmed, 2006.

DOLTO, Françoise. *A Causa das Crianças*, Ideias & Letras, 2005.

DOLTO & NASIO. *A Criança do Espelho*, Artes Médicas, 1991.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros de Motta; tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª edição. RJ: Forense Universitária, 2010. (Ditos e escritos; V)

_____. (1995) Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MILMAN & BENILTON (orgs.). *A Casa da Árvore: uma experiência inovadora no cuidado com a infância*. Rio de Janeiro. Garamond, 2008.

PEDROSO & GAGEIRO. *A Casa dos Cata-Ventos: clínica e política na atenção à infância*. Apresentação Oral em GT. 16 Encontro Nacional da Abrapso, 2011.

Disponível em:

http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3419

RAJCHMAN, J. *Foucault: a Liberdade da Filosofia*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

RODULFO, R. *Padres e Hijos. En Tiempos de Retirada de las Oposiciones*. Ed. Paidós. 2012

VENTURA, Rodrigo. Revista EPOS; Rio de Janeiro – RJ; Vol.3, no 2, julho-dezembro de 2012; ISSN 2178-700X. Revista EPOS; Rio de Janeiro – RJ; Vol.3, no 2, julho-dezembro de 2012; ISSN 2178-700X. Disponível em: <http://revistaepos.org/arquivos/06/RodrigoVentura.pdf>

SOUZA FILHO, Alipio. Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional Michel Foucault. Abril de 2007, Natal. Inédito. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/FOUCAULT,%20O%20CUIDADO%20DE%20SI%20E%20A%20LIBERDADE.pdf

WINNICOTT, D. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.