

# Grupo de atividades com crianças: processo de humanização

## *Children activity group: an humanizing process*

Antonios **TERZIS**<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo objetiva descrever as atividades do grupo de crianças a fim de se compreender melhor o que se passa na ação psicoterapêutica quando em casos de dificuldades de adaptação. O grupo foi formado por sete crianças de ambos os sexos, com idades entre quatro e seis anos. A análise do material coletado foi qualitativa. O grupo de atividades facilitou o contato das crianças entre si e com o grupo e contribuiu para fortalecer o ego em desenvolvimento nas crianças. O brincar foi uma forma de comunicação que facilitou o estabelecimento de uma relação mais íntima entre as crianças e serviu como meio para expressar sentimentos, desejos e fantasias.

**Palavras-chave:** crianças; cultura; grupo; psicoterapia de grupo.

### Abstract

*The present study objective is the description of children group activities in order to provide a better comprehension about the psychotherapeutic performance in cases of adaptation difficulties. Seven children (both genders), whose ages were from four to six years old, formed the group. The data analysis was qualitative. The activity groups have promoted children interaction, and the group has contributed to strength children's ego that is in development process. Playing was a communication apparatus that has facilitated the establishment of a closer relationship among children, as it was a significant tool to express feelings, desires and fantasies.*

**Key words:** children; culture; group; group psychotherapy.

A palavra grupo surgiu no século XVII, na Itália, quando se empregou a palavra "gropo" para mostrar uma pintura retratando um conjunto de objetos. No século XVIII, a palavra "grupo" foi utilizada pela primeira vez na França, para designar uma reunião de pessoas e a idéia de conjunto.

Os lingüistas relacionam a palavra "grupo" com o antigo vocábulo "group" (laço ou nó), que deriva do germano ocidental "Krupp" (massa circular). Portanto, a idéia de um círculo parece estar na origem da palavra.

Assim, a etimologia da palavra nos prova duas linhas de força que encontramos na vida dos grupos: o laço ou ligação, que demonstra o grau de coesão, e o círculo, que representa o espaço fechado, cuja metáfora é a envoltura corporal (oposição dentro - fora), por exemplo, o peito materno: oposição pleno de leite – vazio.

Essa imagem do grupo como célula fechada, ligada em si mesma como uma totalidade, se opõe à idéia do grupo como corpo aberto e ilimitado, fragmentado e protoplasmático (Anzieu & Martin, 1968).

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Av. John Boyd Dunlop, s/n, Prédio Administrativo, Jd. Ipaussurama, 13060-904, Campinas, SP, Brasil.

Essa representação do corpo-grupo confirma as perspectivas propostas por Klein (1992) a propósito das fantasias infantis relacionadas ao conteúdo do corpo materno: bebês-fezes, que se separam mutuamente e/ou que formam uma massa compacta e indiferenciada.

Pintores contemporâneos representam o grupo como um corpo imenso, algumas cabeças fundidas mostram a unidade orgânica, sempre ameaçada de fragmentação ou de desdobramento.

Na década de sessenta, Foulkes e Anthony (1967) propõem uma definição geral: a matriz é a trama comum a todos os membros, dela dependem o significado e a importância de tudo o que ocorre no grupo. A matriz representa o ambiente compartilhado (matriz de base) e é constituída no âmbito da situação grupal em contínua transformação (matriz dinâmica) e concerne ao indivíduo e se forma a partir da sua experiência de ter feito parte de um grupo familiar originário, do qual incorporou o seu completo universo de relações e significações.

Assim, falar de "matriz" (é falar de mãe) significa aproximar o grupo da imagem do ovário, onde se encontram inúmeras células, e da imagem do terreno germinativo. É interessante notar o uso, por Foulkes e Anthony (1967), do termo "matriz" no lugar do termo "mãe".

A mãe é aquela que gera uma determinada pessoa. A matriz é o ambiente comum onde é gerado um grupo ou uma multidão. A matriz, segundo a concepção do autor, é também o elemento em comum que facilita a comunicação entre os membros de um grupo: o grupo representa uma situação social na qual os participantes entram em contato, interagindo entre eles; a dinâmica opera a partir de uma matriz interpessoal comum.

O presente estudo recolhe parte dos resultados de um projeto de investigação e intervenção psicossocial, efetuado durante três anos em dois centros comunitários de apoio grupal de crianças. Os objetivos dos dois centros apontam para o desenvolvimento da criança nas áreas social, cognitiva, corporal e afetiva.

Assim, desse ponto de vista psicopedagógico, consideramos que a criança se torna protagonista de seus jogos e, portanto, de sua formação, sendo os

técnicos especializados (psicólogo, educador, assistente social), facilitadores no processo de investigar, possibilitando à criança descobrir-se e recriar-se através do prazer de brincar.

A escolha dessa população se deve às condições materiais precárias em que vivem (casas de madeira com um ou dois cômodos, famílias numerosas, desagregadas, renda insuficiente para o sustento), levantando uma questão atual: como criar uma criança com uma família?

Os centros comunitários se apresentam como a primeira saída para a criança e sua família, ao mundo vincular, que oferece a ela um leque de vínculos e possibilidades a desenvolver. Tanto a criança como as mães necessitam de apoio e ternura para resolver problemas como a fome, o abuso, a negligência em seus cuidados, a delinquência, as drogas, e o sofrimento. Nos faz lembrar aqui o caso de um menino de rua que, trazido para o centro comunitário, suscitou o seguinte diálogo entre ele e as demais crianças do grupo: Grupo: "Que faz?" Menino de rua: "*Nada, enquanto escondia um maço de cigarros no bolso da calça*"; Grupo: "Tem pais?" Menino de rua: "*Minha mãe vive em São Paulo com meus quatro irmãos*"; Grupo: "Quantos anos têm?" Menino de rua: "*Quando estava em São Paulo minha mãe me disse que eu tinha 11 anos*"; Grupo: "Você estuda?" Menino de rua: "*Antes vendia balas, mas dois meninos que eu não conhecia, que agora são meus amigos, me roubaram todas as balas*"; Grupo: "Você quer estudar, aprender alguma profissão?" Menino de rua: "*Estou pedindo comida nos restaurantes no centro da cidade*"; Grupo: "Tem parentes nesta cidade?" Menino de rua: "*Penso que sim, uma tia, mas não conheço, não sei onde fica sua casa*"; Grupo: "Então, por que chegou neste centro comunitário?" Menino de rua: "*ficou calado*"; Grupo: "Gostaria de falar algo para a sua mãe?" Menino de rua: "*Quero conhecer o meu pai verdadeiro, ele nos abandonou, saiu de casa, nunca mais voltou*".

Esse e tantos outros casos são exemplos de como anda a infância no Brasil e, por que não falar, no mundo.

Pelo caso relatado, parece que muito ainda temos que fazer a fim de garantir o que consta na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia da ONU em 20 de novembro de 1989. Pois, afinal de contas, estamos vivendo o início de um novo milênio; tantas preocupações que existiam

no passado puderam ser enfrentadas e resolvidas para um melhor desenvolvimento e bem-estar dos seres humanos, como a descoberta da penicilina, a invenção da eletricidade, a ida do homem à Lua, os computadores, a facilidade de comunicação via e-mail, os clones etc. Mas, e a pobreza? E a violência, consequência direta de problemas estruturais, históricos, socioeconômicos que não estão sendo combatidos com eficiência? O próprio sistema social caracterizado pela existência de corrupção e injustiça determina a inexistência de um estado protetor, o que intensifica as modalidades de extrema violência social expressa na insatisfação das necessidades mais básicas. Podemos agora pensar, a partir dessa situação, como estarão se desenvolvendo essas crianças? Sabemos que, a partir da psicanálise, existe a importância de um "outro" que me ame, me deseje, me proteja e cuide de mim. E também de um "outro" que interdite nossos desejos, ou seja, a constituição do sujeito está diretamente relacionada com o seu desenvolvimento psicossocial. Precisamos de experiências de ternura, reconhecimento e sustentação para podermos nos preparar para suportar as frustrações que nos são impostas pela realidade.

O menino do grupo comunitário quer conhecer o pai. Que desejo modesto para alguém que se arrisca a vir a uma cidade à procura de seu pai. O garoto não sabe direito sua idade, mas se recorda do que a mãe disse. São crianças que estão crescendo, sem que as perdas possam significar alguma luz de compensação. Esse menino e tantos outros são crianças que enfrentam não as leis estruturantes do sujeito, mas uma lei humilhante e violenta. É de se esperar que para lidar com isso, elas anulem as leis da sociedade.

Por isso, para essas crianças que estão submetidas a situações de violência familiar, policial, institucional em todos os seus âmbitos, é necessário colocar em prática pelo menos o que diz a lei. No Brasil, o artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) (Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1991) somam um grande avanço no que diz respeito aos Direitos da Criança e do Adolescente. O dispositivo constitucional (Brasil. Constituição, 1988, p.148) em seu artigo 227 diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à

educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Como vemos, tanto o artigo 227 da Constituição Federal, a lei que o regulamenta e o Estatuto da Criança e do Adolescente já seriam suficientes para tirarmos das ruas e de suas consequências as crianças. Porém, sabemos que entre a lei e a realidade, temos um caminho a seguir.

Nesse momento, cremos que o fato de essa lei já ter mobilizado tantos técnicos da área da infância e da adolescência, poderes judiciários, governos e a própria sociedade civil, não só para sua elaboração, mas também como forma de repensar a educação, e a própria assistência que é dada no âmbito das instituições que trabalham com crianças e jovens, já se pode acreditar em ganhos para nossa infância no sentido de garantir a essas crianças não só o sonho de viver hoje e no máximo acordar amanhã, mas poder fazer com que essas e todas as outras possam ter seus desejos projetados para um amanhã um pouco mais distante e real.

Portanto, precisamos trazer a infância e a adolescência que estão nos papéis, nas leis, para as ruas, lares, instituições, enfim, para a sociedade em geral. Consideramos que, para a resolução da situação da criança ou adolescente de rua, há necessidade de uma ação social ampla que corrija uma cultura do desamparo existente no Brasil.

O potencial para mudar essas condições descansa em nossa habilidade para traduzir teoria e investigação em práticas efetivas que levem em conta o contexto cultural ao qual se ligam.

Esse início de século e de milênio nos convoca a pensar tanto no estado atual dos vínculos pais-filhos e filhos-adultos como nas suas perspectivas futuras de mudança quanto nas possíveis transformações. O vínculo visto como união ilustra o forte laço que se expressa através dos integrantes do grupo familiar por diversos modelos identificatórios e de pertinência.

A criança se constitui como filho por meio da matriz identificatória familiar, da escolha de seu nome; e as crenças familiares, seus mitos e o modo em que esse filho se instala no espaço e tempo familiar

denotaram o funcionamento inconsciente da “interfantasmática familiar” (Berenstein, 1990). A família é por excelência uma ponte entre o sociocultural e o individual. O sociocultural define o lugar do pai, o da mãe e o do filho; também o vínculo de aliança matrimonial, de filiação (de pais com o filho) e dos filhos entre si (os irmãos).

A mãe cria na infância as bases da saúde mental do ser humano. Todas as seqüências de interação entre a mãe e a criança, os jogos, a sustentação, a ternura, a alimentação vão estabelecendo na criança laços humanos de apego, segurança e afeto. Dessa forma, a criança vai internalizando nessa etapa as regras básicas do relacionamento humano e adquirindo, assim, os primeiros modelos culturais.

O vínculo mãe-filho tem sido um dos eixos do pensamento psicanalítico. Na obra de Freud (1895/1976), a mãe aparece como objeto das pulsões de autoconservação, como mãe que nutre e como objeto das pulsões sexuais, estimuladora da libido. A criança necessita do outro para satisfazer suas necessidades (sede, fome). A dependência total da criança em relação a sua mãe implica que ela vai influir decisivamente na estruturação do psiquismo da criança. Klein (1952/1967) concluiu que o bebê desde o início da vida estabelece relações objetais. Nesse momento, fantasias tanto eróticas como agressivas estão centradas no seio da mãe. A autora sustenta que a criança se vincula desde seu nascimento com partes da mãe. Ela se refere concretamente ao seio materno, mas deveríamos incluir também tanto a relação cutânea como, também, a relação visual que surge entre mãe e filho. Bion (1975) abordou a função materna através do conceito de “reverie”, o qual metaboliza (função alfa) as ansiedades e as emoções da criança. A mãe deve pensar como pensa a criança, para ajudá-la a pensar sobre si mesma. A mãe com seu “reverie” ordena o caos de sentimentos e emoções da criança e as devolve reordenadas.

Winnicott (1958/1982) falou da função “mãe-ambiente”; que o bebe é parte de uma relação e que necessita de uma “mãe suficientemente boa” no início do seu processo de desenvolvimento. Numa primeira fase de unidade mãe-bebê (dependência absoluta), a mãe é quem constitui o meio ambiente possibilitador, para o qual necessita apoio (o pai, a família e o meio ambiente social mais imediato).

Apesar de vários estudos psicanalíticos darem ênfase às vicissitudes da relação mãe-filho como fator de saúde ou problema mental, não devemos nos esquecer, entretanto, de que aquilo que ocorre no nível dessa relação de suas unidades não é somente produto das disposições biológicas e psíquicas da mãe e da criança. É também produto do clima emocional básico da família, do modo como se estrutura o grupo e da rede de comunicação, tanto dentro da família, como entre essa e o meio social.

Vários autores lançaram uma ponte entre a abordagem individual e a abordagem familiar, tentando estudar o filho no seio da família. Não somente os problemas emocionais do filho foram estudados e tratados como também a própria família do paciente ou alguns de seus membros entraram num programa de tratamento terapêutico. A conclusão a que chegaram: em uma proporção muito alta de casos, essa relação familiar é extremamente insatisfatória (Lidz & Lidz, 1949; Baxter, 1966; Terzis, 1992).

Desses postulados, que são aqui citados, resultaram algumas propostas de investigação controlada, delineadas ao correr dos últimos três anos.

Este estudo tem por objetivo descrever e compreender as atividades lúdicas das crianças dentro das sessões de psicoterapia grupal.

## Método

Em uma primeira etapa, realizamos um estudo sobre: a) características demográficas; b) vínculos estabelecidos pelas crianças com a equipe da instituição, com seus pares, com o grupo, com as distintas tarefas e com o mundo externo; c) avaliação psicodiagnóstica; d) definições das ações recomendadas a partir do diagnóstico (Terzis, 1999).

Em uma segunda etapa, após realizada a avaliação psicodiagnóstica das crianças carentes nos centros comunitários, foram indicadas para psicoterapia sete crianças de ambos os sexos, com idades entre quatro e seis anos.

A escolha das crianças para psicoterapia de grupo foi feita com base na avaliação psicodiagnóstica (Terzis, 2000) e na necessidade apontada pelos cuidadores das crianças.

Foi formado um grupo de atividades que tem o propósito de analisar o significado simbólico dos atos expressivos e das comunicações verbais que ocorrem entre as crianças do grupo (Leal, 1994). Participaram quatro meninos e três meninas (total de sete crianças), com idades entre 4 e 6 anos, selecionados por apresentarem comportamentos de isolamento, por serem pouco comunicativas, retraídas, com desordens nos hábitos (chupar o dedo, roer as unhas) e agressividade em geral.

Essas crianças vivem num bairro permeado pela violência, convivem com o desemprego dos pais, conflitos familiares, e habitam em favela (Terzis, 2002).

O centro comunitário é visto pelas crianças e pais como uma extensão de suas casas, pois, além do caráter de apoio, tem meta educativa e seus familiares recebem freqüentemente informações da equipe técnica (monitoras, psicólogas, assistentes sociais e de outras fontes) sobre os filhos; participam de situações de eventos sociais (festas nacionais, encontros comemorativos, contatos informais nos corredores) com os colegas.

Nesta pesquisa foi aplicada a técnica da “pequena mesa” (Foulkes & Anthony, 1967), indicada para crianças entre quatro e seis anos de idade e descrita a seguir. Trabalha-se com pequena mesa circular, com três metros e meio de diâmetro e quarenta e cinco centímetros acima do chão, sendo a sua superfície dividida em sete setores, cada qual separada da outra por uma divisão baixa e removível. Entre as divisões, encontra-se o território de cada criança. As divisões convergem para o centro da mesa, onde se coloca uma vasilha contendo água e cada território dispõe de uma área de acesso até ela. A vasilha de água ali se encontra como propriedade comum, enquanto os territórios pertencem individualmente aos membros. Cada território está equipado com uma coleção de objetos para brincadeiras, tais como: figuras humanas e de animais, casas, transportes, pintura a dedo, argila, blocos, fantoches, utensílio para casa, dentre outros itens comuns da ludoterapia; ao lado da “pequena mesa”, um pequeno tanque de areia como propriedade comum do grupo.

Os processos de transação nesse grupo se desenvolvem tanto no nível concreto quanto no verbal. No nível concreto, as crianças podem escalar os muros

em miniatura com escadas ou atravessá-los por túneis. Podem emprestar seus equipamentos de brinquedo, ajudando, dessa forma, as outras crianças a elaborarem seus temas de brincadeiras, assim como, por outro lado, tomar emprestado o equipamento das outras crianças. A necessidade de maior espaço para concretização de suas fantasias talvez venha a forçar a criança a estabelecer um contato social recíproco com o seu vizinho. As crianças do grupo se ajoelham em volta da mesa e o terapeuta e a observadora ocupam posições idênticas como membros do círculo no mesmo nível de visão que o restante do grupo. O terapeuta dispõe de seu próprio território e equipamento para a brincadeira. Durante as sessões do grupo a observadora faz o registro escrito do material de cada encontro, facilitando, assim, a investigação e a compreensão das experiências ocorridas na sessão.

## Espaço para crescer

Consideramos que o grupo de atividade se oferece como um espaço potencial, como uma zona intermediária, onde se desenvolvem os jogos de criar (Winnicott, 1975). Assim, como a mãe coloca o peito no lugar em que o bebê está pronto para criar, por sua vez, o terapeuta apresentou às crianças o espaço-grupo, colocando os objetos no espaço apropriado em que a criança estava pronta para criar. Nesse espaço confiável, o terapeuta introduziu objetos para que as crianças pudessem usar: animais de brinquedo, figuras humanas, casinha de boneca, brinquedos relacionados a transporte, brincadeiras com água, pintura com pincel, argila, blocos para construção, fantoches, utensílios para casa, equipamentos para subir e pular (Terzis, 1997).

O espaço físico foi uma sala ampla para o “grupo de atividades”, onde se realizavam os atendimentos dos grupos, oferecendo boas condições para que as crianças pudessem desenvolver as atividades lúdicas. O grupo foi atendido uma vez por semana, por período de uma hora, num total de 32 sessões.

## Análise do material

O caminho escolhido para a análise do material coletado desse estudo foi o de pensá-lo como produto análogo ao sonho.

Vários autores propõem pensar essa analogia entre as produções das atividades lúdicas e a produção onírica. Entende-se que isso se torna possível quando se pensa que tanto uma como a outra são produções humanas, construções, representações das questões vitais (Mathieu, 1967; Kães & Anzieu, 1989).

Para a análise do material coletado nas sessões do “grupo de atividades”, temos como referência o método proposto por Mathieu (1967). O autor considera a análise de um relato mítico análoga à análise de um sonho. Nessa última, o que completa o sentido do sonho são as associações que o sujeito faz sobre o mesmo. Já na análise do material coletado, esse sentido aparece quando levamos em conta o conjunto dos temas do material, o qual revela laços de junção semelhantes às associações do sonho.

Os temas são ilustrados com fragmentos do material registrado e interpretados a partir do referencial da psicanálise.

## Resultado e Discussão

Os processos de vínculo nesse grupo de crianças foram desenvolvidos tanto no nível concreto quanto verbal. No nível concreto, freqüentemente as crianças escalavam os muros em miniatura com escadas. Emprestavam seus equipamentos de brinquedo, ajudando, dessa forma, as outras crianças do grupo a elaborarem seus temas de brincadeiras. Nas primeiras sessões, os territórios tendiam a ser respeitados e cada criança cultivava a sua própria área. A brincadeira, de início, mostrava-se individualmente centralizada, com pouca referência às atividades das demais crianças. Logo, no entanto, as crianças começaram a observar o que as outras estavam fazendo, chegando até mesmo a imitá-las. Esse tipo de brincadeira paralela prosseguiu por algum tempo, até que as crianças passaram a se inter-relacionar (intercâmbio grupal).

As comunicações, nas primeiras sessões, encontravam-se no nível do monólogo coletivo. Por exemplo, as crianças falavam a respeito do que faziam e como funcionavam os brinquedos. A atividade motora suplementava a linguagem em ampla medida. Os silêncios eram freqüentes e naturais. Nessas primeiras sessões, as crianças centralizavam-se no terapeuta, buscando a sua atenção.

Depois, as crianças começavam a se movimentar no sentido de tomar emprestado os brinquedos dos colegas vizinhos, e o terapeuta tentava transformar o intercâmbio num modelo para as inter-relações do grupo.

Posteriormente, iniciavam-se as manifestações do grupo. Os limites entre os territórios foram cruzados e os temas pessoais de brincadeiras começaram a se entrelaçar com os colegas vizinhos. À medida que o tempo passava, processavam-se espontaneamente cada vez mais interligações e, por um certo período, um único tema de brincadeira dominava os movimentos do grupo. Prosseguindo as sessões e sendo removidos os limites, os territórios perdiam a sua individualização de forma que se observava uma integração do grupo de maneira muito concreta.

Por exemplo, Karina mergulhava um pequenino cavalo miniatura na areia de seu território, dizendo: “meu cavalo maravilhoso está indo para debaixo da terra, ele gosta de lá porque lá é quente. Tem coisas gostosas para ele comer”.

Richard, que estava sozinho, com um avião na mão, mantinha-se no seu território. Por fim, lançou-se sobre o território de Karina, dizendo: “Estou chegando para matar o seu cavalo. Vou jogar uma bomba nele”. Karina responde: “Você não pode matar meu cavalo, ele é meu”. Pedro interfere: “Você pode vir matar meu cavalo” (o pai de Pedro abandonou a família quando ele era bebê).

Com a emergência dessas atividades espontâneas de brincadeira, observa-se uma modificação de qualidade nas comunicações das crianças. Durante as brincadeiras, surgia uma fantasia coletiva, um desenvolvimento do monólogo coletivo, cada criança acrescentando sua contribuição sob o estímulo da brincadeira. Essas fantasias foram centralizadas em torno das situações familiares.

Por exemplo, um tema dizia respeito a uma pequenina menina que vivia numa família pobre e não tinha companheiros, passando o tempo na rua (o que era verdade para todas as crianças do grupo). Certo dia, ela caminhava pela rua e, acidentalmente, foi atropelada por um automóvel. Nesse momento, Ezequiel ficou extremamente agitado e gritou: “Não deixe ela morrer”. Talita: “Estou chegando rapidamente”. Ezequiel: “Chama



a ambulância para salvar a menina”. Logo, a menina foi atendida no hospital. Terminou dizendo: “Todo mundo vai visitar a menina para ficar rapidamente bem” (o pai de Ezequiel morreu de AIDS, sua mãe é portadora de HIV, e o Ezequiel fez o teste e deu negativo).

As crianças apelavam para o terapeuta em busca de apoio, primeira garantia contra os perigos internos e externos que ameaçavam as crianças do grupo.

As crianças com frequência produziam gestos motores sem contexto visível (tocar, pegar/largar, gesticular sem orientação, deslocar). Em sessões posteriores, apresentaram um aumento de gestos exploratórios e organizadores de material lúdico. Os gestos motores sem significação visível, que ocuparam as crianças durante 40 minutos da primeira sessão, desceram para 30 na sessão imediatamente seguinte e para 6 na 18ª sessão. Concomitantemente, os gestos exploratórios e ordenadores subiram de 7 para 39 minutos nas primeiras 14 sessões.

Ainda, as crianças com frequência desenvolviam atividades lúdicas de tira-põe-desloca; vai-e-vem; está aqui-fugiu; encher-esvaziar. Por exemplo, as crianças do grupo apresentavam atos de passagem de água de uma bacia de água para outras panelinhas miniaturas, que faziam parte do material corrente do grupo de atividades. Ezequiel saiu várias vezes da sala, dizendo “sumiu”, depois entrou comunicando ao grupo que “apareceu”. Pedro, quase toda a sessão começou a esvaziar a “caixa lúdica” para depois encher de novo. Talita aproximou-se da “caixa de jogo”, pegou sua tampa repetindo o gesto, abrindo-a e fechando-a sonoramente: “pá-pá-pá”. Ainda, certos brinquedos, além de forma e dimensões, tinham buracos ou aberturas por onde as crianças enfiavam o dedo (encher e esvaziar).

Apareceu durante as atividades do grupo uma sensibilidade e/ou sensualidade (cheirar, lambe, prazer corporal), em termos da relação com o corpo e com as necessidades sensuais. Foi observado que em seus jogos as crianças brincavam de noivos, incluindo expressões afetivas, como o beijo e o abraço, o chupar o polegar, deitar-se no chão e embalar-se com movimentos dos dedos. Por exemplo, Karina junta um boneco e uma boneca, dizendo: “Os namorados podem se beijar”; Pedro se aproxima de Talita e a abraça com beijos. Talita está no colo de Karina e abraçada com ela, Karina diz, cantando: “Vai meu neném dormir”.

Em sessões posteriores, as crianças produziam gestos exploratórios (manipular, ordenar, observar por diversos ângulos, construir), que indicavam uma progressiva estruturação cognitiva em termos operatórios. Pode-se observar, nesse momento, um decréscimo das atividades repetitivas e um aumento dos indicadores de atividades construtivas, variando com o acréscimo de atividades ligadas ao empenho no intercâmbio das crianças. Durante a 28ª sessão, o tempo era ocupado por trocas de iniciativa própria das crianças (dar e receber). Faziam trocas sucessivas, ou seja, como quem brinca um jogo de vai-e-vem.

Para a compreensão dessas produções observadas no grupo de psicoterapia de crianças, é necessário introduzir conceitos da teoria psicanalítica. Partimos, assim, do primeiro descobrimento de Freud (1900/1972), que o sonho é a verdadeira via do inconsciente. Um sonho é uma realização disfarçada de um desejo reprimido. Essa foi a razão pela qual Anzieu (1990) fez a analogia entre o grupo e o sonho: tanto um quanto outro cumprem uma função de realização imaginária dos desejos irrealizados e particularmente dos desejos proibidos. As pessoas vão para os grupos da mesma forma que ao dormir entram no sonho. Sob o ponto de vista da dinâmica psíquica, o grupo é um sonho. Os desejos realizados no grupo e no sonho são desejos reprimidos anteriormente, desejos não satisfeitos nas relações interindividuais, na vida privada e social, que novamente são deslocados ao grupo. Freud (1910/1972) diz, acerca do acréscimo de excitação libidinal observado nos relacionamentos emocionais que despertam reações transferenciais, que tais relacionamentos devem ser bem cautelosos a fim de não se tornarem desestabilizadores.

O brincar era muito importante para as crianças que tinham necessidade de proteção. O vínculo que as crianças estabeleciam com o terapeuta, o chupar o polegar, as atividades lúdicas, encostar-se no outro, dizia respeito a colocar em cena o diálogo mãe-filho. Esse vínculo se configura como exemplo típico do que Winnicott (1975) chamou de “objeto transicional”.

A investigação deu consistência à suposição de que os fenômenos aqui observados nas atividades lúdicas de “vai-e-vem”, “tira-põe-desloca” equacionam configurações mentais, movimentos internos e emoções despertados por objetos de manipulação externa que

magicamente podem representar partes da criança que saem dela e entram de novo nela. Parece se tratar de um padrão regulador dos primeiros passos do desenvolvimento relacional emocional das crianças.

Consideramos então que a partir dos modelos dos intercâmbios em “vai-e-vem” pode ocorrer a “metabolização” do significado básico da separação-indivuação, de que emerge a instância “eu”, a relação interpessoal, o intercâmbio “eu” com outro “eu”. Alguns estudiosos (Bates, 1976; Stern, 1974) se centram na análise do contato interpessoal mãe-filho para compreender como o bebê aprende a tomar distância com um “eu” e a empenhar-se num mundo que mal entende. Com o apoio do “outro”, a criança irá distinguir-se aos poucos dos objetos concretos ou materiais, que por muito tempo ainda atribuirá características “animísticas”. Para o momento, trata-se apenas de localizar e diferenciar os significados emocionais que se entrecruzam na experiência. Aqui se prepara o terreno para as experiências de natureza triádica, que medeiam o desenvolvimento do “eu” (“eu”-“outro”-“outro”-“coisas”), e se encontram ao longo de toda a primeira infância num espaço transicional de relação adulto-bebê-coisas.

O grupo de atividades com crianças constitui o elemento organizador das relações sociais. O grupo permitiu iniciar o encontro, o reencontro, a ligação, a ternura. Na última sessão, Pedro diz: “Fiquei muito, muito feliz em conhecer vocês”, vou sentir saudade do grupo, porque eu gosto pra caramba de todos; um beijo, um abraço forte, bem apertado, bem gostoso”. Ainda, as crianças do grupo fizeram um desenho na última sessão. O desenho apresentava corações personificados com olhos, nariz e boca feliz. Também havia duas asas, que provavelmente representavam a partida das crianças com uma experiência boa do grupo e acompanhadas de uma boa imagem e o êxito até mesmo fora do grupo. A construção do grupo como objeto de representações funcionava como recurso contra a angústia da separação e como referência para o grupo manter a identidade social.

## Conclusão

O grupo de atividades expressou padrões de ação em “vai-e-vem”, em movimentações repetidas, que possibilite às crianças construir novos modelos

internos para lidarem com suas dificuldades existenciais.

O espaço grupal fez emergir condições de espelhamento emocional, uma rede de ressonância em que as crianças encontraram a possibilidade de modular espontaneamente os recursos de crescimento emocional.

A psicoterapia de grupo facilitou o contato das crianças entre si e com o grupo, auxiliou no desenvolvimento do *insight*, propiciou oportunidades para a prova da realidade e meios para sublimação. Assim, contribuiu para o bem-estar das crianças do grupo de atividades.

O grupo, como o sonho, cumpriu uma função de realização imaginária dos desejos irrealizados das crianças e particularmente dos desejos proibidos dentro das suas famílias.

O brincar foi uma forma de comunicação no grupo de atividades, que facilitou o estabelecimento de uma relação mais íntima entre os participantes e serviu como meio para expressar sentimentos, desejos e fantasias.

Atingimos o objetivo na medida em que tal trabalho beneficiou todas as crianças do grupo.

O terapeuta funcionou como facilitador de um *setting* que favoreceu o jogo, o brincar, a capacidade de criar, de imaginar e de expressar os conteúdos inconscientes e conscientes que surgiram das realidades interna e externa de cada criança.

## Referências

- Anzieu, D. (1990). *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anzieu, D. (1993). *O Grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anzieu, D., & Martins, J.Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF.
- Bates, E. (1976). *From gesture to first Word*. New York: Wiley.
- Baxter, J.C. (1966). Family relationship variables in schizophrenia. *Acta Psychiatr Scand*, 42 (4), 362-391.
- Berenstein, I. (1990). *Psicoanalizar uma família*. Buenos Aires: Paidós Ed.
- Bion, W.R. (1975). *Aprendendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós Ed.



- Brasil. Constituição. (1988). *Constituição. República Federativa do Brasil* (p.148). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. Ministério da Saúde. (1991). Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990. *Dispões sobre o Estatuto da criança e do Adolescente dá outras providências*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Foulkes, S.H., & Anthony, E.J. (1967). *Psicoterapia de grupo: abordagem psicanalítica*. Rio de Janeiro: BUP.
- Freud, S. (1972). *A interpretação de sonhos. Edição Standard Brasil* (v.4). In *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1900)
- Freud, S. (1976). *Proyecto de psicología* (v.1). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Originalmente publicado em 1895)
- Freud, S. (1972). *Perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica* (v.11). In *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1910)
- Käes, R., & Anzieu, D. (1989) *Crônica de um grupo*. Barcelona: Gedisa.
- Klein, M. (1967). *Algumas conclusiones teoricas sobre la vida emocional del bebé*. Buenos Aires: Hormé. (Originalmente publicado em 1952)
- Leal, M.R. (1994). *Grupanálise*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Grupo.
- Lidz, R., & Lidz, T. (1949). The family environment of schizophrenic patients. *American Journal Psychiatry*, 106 (2), 332-345.
- Mathieu, P. (1967). Essai d'interprétation de quelques pages du revê celtique. *Revista Interpretación*, 2 (1), 32-59.
- Stern, D. (1974). *Mother and infant at play: the dyadic interation*. New York: Wiley.
- Terzis, A. (1992). A psicologia e a psicoterapia do grupo familiar. *Revista Estudos de Psicologia*, 9 (2), 80-91.
- Terzis, A. (1997). Dimensões teóricas e técnicas da grupanálise. In *Grupoterapia: teoria e prática*. Campinas: Quick.
- Terzis, A. (1999). Algumas experiências com dois grupos comunitários de crianças faveladas. Anais II do congresso de psicanálise das configurações vinculares. Água de São Pedro, NESME.
- Terzis, A. (2000). Apoio grupal às crianças de favela: um estudo psicológico. *Revista Grupo ISPG*, 3 (1), 1-11.
- Terzis, A. (2002). *Pais e filhos em grupos paralelos: uma abordagem necessária* (Relatório de Atividades de Pesquisa). Campinas: Coordenadoria Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos, PUC-Campinas.
- Terzis, A. (2004). Apoios grupais na criança. In *Anais do II Congresso da SPAGESP*, Ribeirão Preto, SP, Nesme.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D.W. (1958/1989). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido para publicação em 26 de outubro de 2004 e aceito em 22 de abril de 2005.

