CAROLINA CARDOSO TIUSSI

GRUPO EM EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA COM CRIANÇAS:
ALCANCE E LIMITES DE UM DISPOSITIVO

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Machado Kupfer.

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Tiussi, Carolina Cardoso.

Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo. / Carolina Cardoso Tiussi; orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2012.

144 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Infância 2. Grupos 3. Psicanálise 4. Identificação (Psicanálise)
5. Educação Terapêutica I. Título.

HQ767.8

Nome: Carolina Cardoso Tiussi

Título: Grupo em Educação Terapêutica: alcance e limites de um dispositivo

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao meu pai e aos meus avós (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, que através de seu próprio interesse pelas questões da infância despertou em mim o desejo por essa clínica. Obrigada por incentivar e acompanhar minha formação, desde os estágios da graduação e da iniciação científica.

À Profa. Dra. Michele Roman Faria, pelos apontamentos no exame de qualificação, que permitiram o re-ordenamento da pesquisa. Obrigada pelo espaço da supervisão e por me acompanhar pelos desfiladeiros da clínica.

À Profa. Dra. Sandra Francesca, pela leitura cuidadosa do texto durante o exame de qualificação, pelos apontamentos preciosos e indicações bibliográficas.

Ao Prof. Dr. Christian Dunker, por ter me recebido como monitora em sua disciplina e principalmente por fazer parte da minha formação na psicanálise.

À Profa. Dra. Mercedes Minnicelli, que me acolheu na Universidad Nacional de Mar del Plata e também em sua casa. Obrigada pela oportunidade tão fecunda de troca. Obrigada ao Programa de Movilidad Estudiantil Montevideo, que proporcionou o intercâmbio.

Aos colegas do Lugar de Vida (Rita, Marise, Maria Eugênia, Mônica, Deborah, Paula, Andrea, Cris Keiko, Mara e Marcela), que marcaram definitivamente o meu percurso pela clínica. Agradeço especialmente o carinho e o cuidado com que sempre me receberam desde a época da graduação.

À Fernanda Castro, pelo amor contagiante e pela criatividade nas intervenções em grupo com as crianças. Obrigada pela oportunidade de estágio no grupo Mix.

Ao Rafael Favarin, que aceitou a tarefa de coordenar comigo esse grupo terapêutico. Obrigada pelo companheirismo e pela parceria durante todo o trabalho.

À Dra. Sandra Berta, pela supervisão profícua e cuidadosa e aos colegas de supervisão Beto e Rodrigo, pelas ricas contribuições clínicas.

Às crianças do grupo e às suas famílias, pela confiança depositada e pelo percurso construído.

À minha família, pelo apoio incondicional e pelo incentivo aos estudos. À minha mãe, por toda bagagem transmitida, especialmente a inconsciente. Ao Fer, por ser o pai que escolhi e que me escolheu. À minha irmã, pelo carinho, pelas conversas e parceria em todos os momentos. Aos avós, tios e primos, pela torcida incentivadora, pelos momentos de acolhimento e por não me deixarem esquecer da minha história.

Ao Jonas, pelas horas de vida compartilhadas. Pelo companheirismo, por me ouvir e me apoiar em todos os momentos. Obrigada por dar sentido ao que não tem.

Às queridas amigas de São Paulo, Carina, Marjorie e Helo, por tornarem minha vida mais leve e interessante. E à Bel, que além disso me acolheu em sua família.

À Anna Turriane, cuja revisão precisa e cuidadosa do texto considerou o estilo de quem escreveu.

RESUMO:

Pretendemos investigar o alcance e os limites do dispositivo clínico dos grupos terapêuticos com crianças, tal como desenvolvido na instituição Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica. O grupo pesquisado é parte do eixo *montagem institucional*, um dos três eixos que compõem a proposta da Educação Terapêutica e da Educação para o Sujeito. Nossa hipótese é de que o grupo terapêutico é um dispositivo privilegiado para a emergência de identificações que pode ser manejado em função do tratamento de crianças com questões psíquicas variadas – crianças com falhas na especularização, psicose e neurose. Na medida em que o grupo se coloca como um terceiro na rede imaginária em que frequentemente a criança está enredada, ele pode proporcionar novos lugares identificatórios a ela, seja a criança neurótica ou psicótica. Discutimos quatro casos clínicos de crianças atendidas em um grupo, a fim de avaliar a hipótese apresentada. As crianças foram avaliadas a partir do instrumento *AP3 – Avaliação Psicanalítica aos 3 anos*, a fim de analisarmos as alterações e permanências de sintomas após um ano e meio de trabalho em um grupo em Educação Terapêutica.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Grupos; Psicanálise; Identificação; Educação Terapêutica.

ABSTRACT:

We intend to investigate the scope and limits of the clinical device of group therapy with children, as developed in the institution Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica (Place of Life - Center for Therapeutic Education). The group studied is part of the axle *institutional framework*, one of three focal points of the proposal of Therapeutic Education and Education for the Subject. Our hypothesis is that group therapy is a device of choice for the emergence of identifications that can be handled according to the treatment of children with various psychological issues - children with gaps in specularization, psychosis and neurosis. To the extent that the group is placed as a third party on the imaginary network where the child often is entangled, it can provide new identificatory posts for them, be they neurotic or psychotic children. We discuss four clinical cases of children seen in a group in order to evaluate the hypothesis presented. The children were evaluated using the tool *Psychoanalytic Assessment at the age of 3 (PA3)* for us to analyze the changes and continuities of symptoms after a year and a half working in a group of Therapeutic Education.

KEYWORDS: Childhood; Groups; Psychoanalysis; Identification; Therapeutic Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PSICANÁLISE E GRUPOS: O QUE É UM GRUPO?	14
1.1. GRUPO: ETIMOLOGIA E HISTÓRIA	18
1.2. O GRUPO NA OBRA DE FREUD	22
1.3. BION E A PSICOTERAPIA DE GRUPO	30
1.4. BLEGER E O MECANISMO DE CLIVAGEM NOS GRUPOS	39
1.5. LACAN E OS GRUPOS	41
2. A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: PSICOSE E NEUROSE	56
2.1. A CONSTITUIÇÃO DO EU E O ESTÁDIO DO ESPELHO	61
2.2. COMPLEXO DE ÉDIPO	66
2.3. O FORT-DA FREUDIANO E A INSCRIÇÃO DA FALTA.....	69
2.4. OUTROS MODOS DE ESTAR NO MUNDO	70
2.5. O TRATAMENTO E O REGISTRO IMAGINÁRIO	74
2.6 OS TRÊS MODOS DE IDENTIFICAÇÃO EM FREUD E LACAN	76
3. GRUPOS E CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA	81
3.1. UMA PROPOSTA DE INSPIRAÇÃO LACANIANA: A FUNÇÃO FRATERNA	83
3.2. A IDENTIFICAÇÃO IMAGINÁRIA E SIMBÓLICA E A FUNÇÃO DO PEQUENO SEMELHANTE	89
3.3. FENÔMENOS IMAGINÁRIOS NOS GRUPOS	90
4. EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E GRUPOS TERAPÊUTICOS.....	93
4.1. APRESENTAÇÃO DE UM GRUPO	99
4.2. O PERCURSO DAS CRIANÇAS NO GRUPO	101
4.2.1. “EU SOU EU!” – A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL, A AQUISIÇÃO DA FALA E DO GRAFISMO.....	101
4.2.2. DE PETER PARKER A HOMEM-ARANHA: AS OSCILAÇÕES DA LÓGICA FÁLICA NO GRUPO	108

4.2.3. FELÍCIO E A ENTRADA NA FRATRIA	112
4.2.4. NITO: DA ANÁLISE INDIVIDUAL AO GRUPO	118
4.3. SOBRE O ENQUADRE DO GRUPO TERAPÊUTICO	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve início a partir de uma experiência de trabalho no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, instituição que trata de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico e promove formação e pesquisas em torno dos campos da Psicanálise e da Educação.

Um dos dispositivos de tratamento é o trabalho em grupo com crianças e adolescentes. Esse dispositivo é empregado desde o início da instituição, há vinte e um anos, e já passou por diversas reformulações. Atualmente, encontram-se no Lugar de Vida oficinas que se dedicam a atividades específicas (ateliê de escrita, ateliê de música, de história, etc.) e grupos com propostas não-dirigidas, em que os coordenadores seguem as atividades sugeridas pelas crianças (que nessa pesquisa denominamos *grupos terapêuticos*). Apesar das grandes diferenças existentes entre os projetos dos diversos grupos, podemos encontrar no mínimo duas ideias que estão presentes em todas as propostas ao longo dos vinte anos de trabalho. Todos os grupos partem da premissa de que o encontro com a cultura, com um campo de linguagem característico da infância, pode provocar efeitos subjetivantes para elas. A segunda ideia é a de que nada melhor para uma criança do que o encontro com outra (Volnovich, 1993). Podemos observar grupos que trabalham mais a partir de uma premissa ou de outra, mas todos, em maior ou menor grau, são formados a partir de ambas.

A pesquisa em torno dos efeitos terapêuticos que, em grupo, uma criança pode ter sobre a outra, também vem se desenvolvendo desde o início da instituição. A pergunta norteadora é: por que uma criança é terapêutica para a outra?

Algumas respostas já foram dadas para essa pergunta. A resposta originária está na pesquisa denominada *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*, dissertação de mestrado de Fernanda Pinto, defendida em 2009. O artigo *O que uma criança pode fazer pela outra?* (Kupfer, Pinto & Voltolini in Kupfer & Pinto, 2010), também se ocupa da mesma questão. Na presente pesquisa, a pergunta acerca do que uma criança faz pela outra também se coloca. Tentaremos engendrar uma outra possível resposta, ainda que parcial, para essa mesma pergunta que *não se cessa de não se inscrever*, já que algo de sua determinação é Real.

A referência de leitura utilizada na instituição é a Educação Terapêutica, proposta de trabalho desenvolvida por Maria Cristina Machado Kupfer, a partir de um “casamento” entre psicanálise e educação. A referência teórica predominante é a da psicanálise francesa.

Dentre os analistas que trabalham com o referencial teórico lacaniano são raras as produções sobre tratamento em grupo. Afinal, Lacan não desenvolveu uma teoria sobre grupos nem os utilizou como dispositivo no trabalho clínico. Então, como seria possível o tratamento de crianças utilizando o dispositivo dos grupos, a partir de uma leitura lacaniana? Essa proposta não é inédita. Apesar de escassos, encontramos na literatura trabalhos que falam dos dispositivos em grupo e do tratamento em instituição a partir desse referencial teórico (*Bonneil-sur-Marne, Le Courtil, Antenne*, entre outros).

Entendemos que a reunião de crianças em grupo propicia algumas situações que, se de um lado, não atingem alguns registros (como o atravessamento da cena fantasmática), de outro, promovem cenas impossíveis de serem montadas em atendimento individual (identificação com o semelhante, por exemplo). Assim, o que pretendemos com essa dissertação é analisar um dispositivo de trabalho em grupo com crianças, inspirado nas práticas clínicas do Lugar de Vida, na proposta da Educação Terapêutica e da Educação para o Sujeito (Kupfer, 1999). Buscaremos apreender o alcance e os limites do dispositivo de grupo, no intuito de precisar e analisar as práticas deste trabalho no Lugar de Vida.

Utilizaremos como eixo duas perguntas centrais, a saber, o que é um grupo e como esse dispositivo pode ser operado com a finalidade de ser um dispositivo de tratamento. No primeiro capítulo, apresentaremos e analisaremos as concepções de grupo de Freud, Bion, Bleger e Lacan a partir de uma leitura crítica dos textos. No segundo capítulo, abordaremos a teoria da constituição psíquica, a partir dos textos de Freud e Lacan sobre o estágio do espelho, o complexo de Édipo, o Fort-Da, o registro imaginário e a identificação. No terceiro, articularemos as ideias apresentadas até então, criando conexões entre o dispositivo grupal e os tempos da constituição psíquica.

No quarto capítulo, apresentaremos a proposta de trabalho da Educação Terapêutica e a proposta do grupo terapêutico. Em seguida, analisaremos quatro casos de crianças que participaram de um grupo de Educação Terapêutica. Os casos serão apresentados a partir do roteiro AP3 – Avaliação Psicanalítica aos 3 anos

(Lerner & Kupfer, 2008). Esse roteiro foi utilizado no início do trabalho em grupo e reaplicado após um ano de trabalho. A partir dele, analisaremos as alterações e permanências de sintomas nos quatro casos. Através da apresentação dos casos, discutiremos as intervenções realizadas em grupo e seus efeitos, articulando-os com os desenvolvimentos analisados nos casos. Discutiremos também algumas considerações acerca do enquadre do dispositivo grupal, tal como concebido aqui.

CAPÍTULO 1

PSICANÁLISE E GRUPOS: O QUE É UM GRUPO?

(...) a massa está sujeita ao poder
verdadeiramente mágico das palavras,
que podem provocar as mais terríveis
tormentas na sua alma e também
apaziguá-las.

(Freud, 1921/2011, p. 16)

Desde o surgimento da psicanálise, a discussão sobre a articulação entre indivíduo e sociedade está presente, cruzando, de diferentes formas, as teorias e práticas analíticas. Essa é uma questão levantada por diversos autores, não apenas psicanalistas, mas também sociólogos, filósofos, psicólogos, etc. Encontramos autores mais sensíveis às questões sociais, os que se dedicaram mais às questões do indivíduo e também aqueles que ultrapassaram a dicotomia indivíduo-sociedade, a partir de uma rearticulação das questões e das concepções de indivíduo e de sociedade, como é o caso de Sigmund Freud e Jacques Lacan. Essa discussão está como pano de fundo nas diferentes teorias sobre os grupos e seu funcionamento.

Entretanto, ainda que Freud e Lacan houvessem tomado o grupo como objeto de estudo da psicanálise, eles não o apreenderam como um enquadre possível ao tratamento psicanalítico. O estudo do grupo como um dispositivo de tratamento se desenvolveu em quatro pólos geográficos diferentes, iniciado em Londres, a partir dos anos 40, com S. H. Foulkes (1898-1976) e W. Bion (1897-1979). Ele se deu também na Argentina com E. Pichon-Rivière (1907-1978) e J. Bleger (1922-1972), na França com D. Anzieu (1922-1999), J. B. Pontalis, A. Missenard, R. Kaës e os trabalhos do C.E.F.F.R.A.P. (*Centre d'études Françaises pour la Formation e la Recherche Active en Psychologie*), e na Itália com C. Neri e seus colaboradores (A. Corrales, etc.).

Eric Jacquet (2009), em sua tese sobre o grupo terapêutico com crianças autistas, escreve:

Il existe une généalogie des idées sur le groupe qu'il est intéressant de parcourir parce qu'elle donne des repères à nos représentations cliniques. (p. 49)

Ou seja, as ideias ou discussões que cercam o tema *grupo* estão no cerne das práticas clínicas nesse dispositivo e aí reside a importância de retomá-las. Podemos destacar três concepções mais gerais que norteiam as teorias grupais. A primeira diz

respeito às concepções dos autores sobre comunicação, intersubjetividade e linguagem. Como se dá a entrada do sujeito na linguagem e qual a função do outro semelhante nesse momento? Os diferentes autores apresentam concepções diversas sobre essa questão.

A segunda se refere a como os autores veem o grupo e sua formação. Qual a motivação dos indivíduos para se ligarem ou se acomodarem em uma situação grupal? O grupo é uma entidade em si mesmo, definida e delimitada, com uma vida própria? Ou seria apenas a reunião de indivíduos isolados? A reunião de indivíduos em grupo produziria um terceiro termo, que não pode ser descrito apenas pela soma dos sujeitos que o compõem? Para Jacquet,

Ou bien suis-je entrain d'observer comment et par quelle motivation des individus se lient ou bien comment ces individus s'accommodent d'une situation de groupe, ou bien encore est-ce le groupe en lui même, comme une entité définie et délimitée, qui est le centre de mon intérêt (la vie du groupe)? (p. 49)

A terceira pergunta, consequência das anteriores, diz respeito ao tratamento. O psicanalista em um grupo abordaria o psiquismo individual pela mediação do grupo, ou trabalharia com o coletivo, a grupalidade? Ou ainda, seria o psiquismo individual formado por uma estrutura grupal (Kaës)? De acordo com Jacquet,

Toutes ces questions sont au cœur de l'évolution des idées et des fondements de la pratique sur le groupe. Toutefois, en même temps, une méthodologie clinique des groupes suppose paradoxalement, de laisser en partie indécidable ces questions car nous travaillons peut-être sur des registres du sujet où la distinction entre le sujet et l'environnement n'est pas totalement pertinente. (p. 49)

Em seu texto sobre grupos, Jurandir Freire Costa (1989, capítulos 1 e 3) faz uma crítica a autores que transpõem os conceitos psicanalíticos sobre o indivíduo para o estudo dos grupos. Segundo o autor, Bion foi um dos poucos psicanalistas, estudiosos de grupo, que não tentou reduzir o grupo às estruturas psíquicas individuais, tais como Anzieu e Kaës. Anzieu, por exemplo, tentara equiparar as estruturas psíquicas individuais aos fenômenos de grupo, dizendo que no grupo se repetiria a metapsicologia psicanalítica do indivíduo. A partir disso, esse autor conceituou cinco organizadores inconscientes da vida grupal: fantasia, imago, fantasias originárias, complexo de Édipo, e imagem do corpo próprio, que exprimiriam a natureza grupal do inconsciente.

J. B. Pontalis (1967/1972), em seu livro *A psicanálise depois de Freud*, critica que a dimensão imaginária, tão presente nas situações grupais, não foi trabalhada pelos teóricos de grupo. Aponta que apenas Bion conseguiu fazê-lo, na medida em que interpreta o grupo funcionando como uma fantasia no campo da psique

individual. Para Pontalis é preciso colocar, juntamente a análise dos processos inconscientes do grupo, a análise da própria imagem do grupo.

O estudo do pequeno grupo sem passado, sem localização territorial precisa, corre o risco de recorrer apenas a mecanismos psicológicos abstratos e superficiais; de trazer à tona os estereótipos e deixar escapar a profundidade espacial, a espessura temporal da realidade social. (Bourricaud, 1952, citado por Pontalis, 1967/1972, p. 197)

Kaës (1977, 1982) retomou as críticas de Pontalis, mas concluiu que ainda assim seria preciso buscar um referente único, que legitimasse uma *essência* grupal. O grupo e o indivíduo emergiriam simultaneamente de um mesmo processo sócio-cultural. O inconsciente individual seria estruturado como um grupo e o grupo seria uma imagem reflexa do psiquismo individual. Assim, esse autor “ontologiza” o grupo, criando um *ser grupal* que deverá ser analisado pelo psicanalista.

Para Jurandir Freire Costa (1989), a cultura e também o grupo devem ser entendidos como conjunto de eventos humanos institucionalizados, que não podem ser dedutíveis das leis do inconsciente, nem redutíveis às mesmas leis: “O grupo, sendo composto de sujeitos, não tem nenhuma realidade em si, imutável e idêntica a si mesma” (p. 14).

Nesse trabalho, adotaremos a concepção de grupo como discursividade, acompanhando Costa em suas críticas e nos distanciando das concepções de grupo como um ente, um ser em si mesmo. Ao tecer essas críticas, Costa encontra respaldo em outros autores: O. M. Franco Filho (1986), P. O'Donnell (1984) e Pontalis (1967/1972).

Como indicou Pontalis, do ponto de vista psicanalítico, o que importa no grupo é a sua dimensão imaginária, promovida pelo encontro do sujeito com seus semelhantes. Nessa pesquisa, nosso foco também recai sobre a dimensão imaginária e seus aspectos constitutivos no desenvolvimento de crianças com entraves na constituição subjetiva. No entanto, falar de efeitos imaginários fomentados pelas situações grupais não é o mesmo que falar do registro imaginário e da identificação, aspectos fundamentais da constituição psíquica. Dessa forma, autores como Bion e Bleger, que trabalham com os efeitos imaginários produzidos no grupo, nos interessam. Se, como afirma Costa, o grupo não pode ser definido universalmente, fora de um contexto cultural e sem levar em conta os indivíduos que o compõem, nessa pesquisa, trataremos de abordar o grupo terapêutico tal como ele se dá nessa

instituição, o Lugar de Vida e, mais especificamente, como as crianças o formam. Nosso objetivo é analisar se e como esse dispositivo grupal pode contribuir para a retomada do desenvolvimento psíquico dessas crianças.

Talvez a pergunta que intitula esse capítulo, *o que é um grupo?*, não possa ser respondida do modo como está formulada, pois, como vimos, o grupo não pode ser definido *a priori*. Nesse capítulo, apresentaremos e discutiremos quatro autores – Freud, Bion, Bleger e Lacan – que apresentam respostas diferentes para essa pergunta, na medida em que recortam diferentes aspectos presentes nas constituições grupais. No entanto, antes disso, veremos brevemente a história e a etimologia do termo *grupo*, a fim de nos aproximarmos das acepções e usos correntes do vocábulo, em uma tentativa de definirmos melhor esse termo.

1.1. GRUPO: ETIMOLOGIA E HISTÓRIA

D. Anzieu (1971) em seu livro *La dinámica de los grupos pequeños*, coordenou um amplo levantamento histórico sobre os trabalhos já desenvolvidos com o tema grupo, chegando à conclusão de que não havia uma definição objetiva para o vocábulo, ou seja, tanto a origem do termo seria pouco conhecida como seu uso pouco preciso. Nessa obra, ele ressalta que nos idiomas antigos, não há uma palavra que designe a reunião de poucas pessoas: “Los hombres piensan espontáneamente según la oposición individuo-sociedad; no piensan naturalmente en función de grupo, aunque su vida y sus actividades se desarrollan casi siempre en el seno de conglomerados restringidos” (p. 16).

O termo francês *groupe* vem do idioma italiano *groppo* ou *gruppo*, que eram utilizados como termos técnicos das belas artes para referir-se a vários indivíduos, pintados ou esculpidos, que compunham um tema. Sua primeira aparição em um contexto fora das artes plástica se deu na literatura, com Molière, em um texto de 1669. Na metade do século XVII, o vocábulo passou a designar toda reunião de pessoas vivas e, a partir do século XIX sofreu uma prodigiosa expansão, passando a significar um conjunto de elementos, uma categoria de seres ou de objetos (Anzieu, 1993, p. 43). Foi apenas em meados do século XVIII que a palavra grupo assumiu, em francês, o significado de reunião de pessoas. Simultaneamente, em alemão e em

inglês, as palavras análogas (*Grupp* e *group*) começaram a ser usadas (Anzieu, 1971, p. 16).

O primeiro significado em italiano para *gruppo* era laço, vínculo (*nudo*), antes de chegar a ser reunião, conjunto. E *groupe* se origina da ideia de círculo. Ou seja, temos duas acepções na origem da palavra: a noção de *vínculo* e a noção de *círculo*. O sentido primeiro de *laço* pouco a pouco se reproduziu em *grupo*, até este vocábulo indicar o grau de coesão entre os membros. A noção de *círculo* desde o início já designava reunião de pessoas, carregando a ideia de igualdade entre os membros. De acordo com Anzieu, o vocábulo vem da tradição celta dos *Cavaleiros da Távola Redonda*, que se sentavam em círculo, sem distinção de lugares, para que todos estivessem em igualdade perante o Rei e Cristo. Mas sabemos que a igualdade entre os membros não está presente em todos os grupos, mesmo quando as pessoas sentam-se em círculo. Para Cristiane Silva (2000), em *Teorias de grupo em pauta*, “essas duas linhas de forças, a de vínculo e a de círculo, estarão presentes, em maior ou menor medida, na formulação de todas as teorias de grupo” (p. 6).

De acordo com Nicola Abbagnano (1998) em 1830, se dá a primeira utilização do termo enquanto conceito matemático. O conceito posteriormente serviu para a unificação das matemáticas e para a sua elucidação conceitual. A mesma os entende como *conjunto* ou *classe*. Silvana Pessoa (2008), ao analisar as características do termo matemático e as acepções do uso comum, relaciona-os nos seguintes pontos: possibilidade de existência de diferentes tipos de elementos (pessoas); diferentes números de entidades (vários grupos grandes ou pequenos); existência de regras e a possibilidade de serem explícitas ou não (grupos de professores, de torcedores de um determinado time de futebol, de músicos, de psicanalistas); maneira como as regras podem ser combinadas de forma associativa, cumulativa ou não (todos devem se atualizar com outros grupos, pagar taxas, critérios de inclusão de novos membros, etc.); e por fim, que todo elemento de um conjunto deve conter o seu inverso (um grupo de professores tem, necessariamente, um outro grupo que lhe complementa, o de alunos; para cada grupo de chefes, há o grupo dos subordinados, etc.) (Pessoa, 2008, p. 15).

Diante da abrangência de significados do termo, se faz necessário maior distinção entre seus usos, para que consigamos caracterizar o objeto de nossa investigação, assim como compreender seu emprego nos textos dos autores psicanalistas. Na mesma obra de 1971, Anzieu (p. 22-33) caracterizou cinco diferentes tipos de grupos

que nos serão úteis: a multidão, o bando, o agrupamento, o grupo primário ou grupo pequeno e o grupo secundário.

A multidão caracteriza-se pela reunião de um grande número de pessoas (centenas ou milhares) em um mesmo local, com uma mesma motivação, mas que não acordaram estarem ali todas juntas. Cada indivíduo está em busca da satisfação de sua motivação pessoal, não sendo, portanto, uma situação em que a integração afetiva entre os membros seja efetiva. Temos também uma facilidade de envolvimento dos indivíduos com o clima criado pela reunião, pelo simples fato de existirem muitas pessoas reunidas. Discutiremos posteriormente esse fenômeno quando abordarmos o texto freudiano *Psicologia das massas e análise do eu* e o texto do psicólogo Gustave Le Bon.

O bando é definido como a reunião de indivíduos para atividades diversas, como lazer ou trabalho, em número menor que a multidão (unidade ou dezena). Seu uso está associado a delinquência juvenil, embora não apresente uma relação direta com criminalidade. O bando se caracteriza pela busca do semelhante. Os indivíduos do bando buscam se identificar em termos de ideias, valores morais, *status*, etc. Essa identificação, para Anzieu, pode ser inconsciente. Temos a inexistência de uma meta clara, sendo o maior objetivo de o indivíduo estar junto ao outro.

O agrupamento caracteriza-se por indivíduos que possuem objetivos em comum e se reúnem de modo sistemático. Segundo Anzieu, embora não ocorra a perda dos objetivos, os indivíduos não se comprometem efetivamente com eles, não os assumindo como seus próprios. É o caso das associações, assembléias, cooperativas, etc. O autor observa certa passividade diante dos objetivos e pouco ou nenhum contato social entre os membros em outros contextos.

A quarta categoria é o grupo primário, ou o pequeno grupo. Sua formação, com um número reduzido de participantes, permite que a integração entre os membros seja grande, favorecendo a postura ativa dos membros, que adotam de fato os objetivos do grupo. Essa postura traz a noção de coletividade, de “nós”, tornando possível o estreitamento dos laços afetivos no grupo. De acordo com Anzieu, existe a preocupação com a manutenção e a idealização (imagem) do grupo. Os indivíduos se organizam por meio de normas, crenças, rituais ou papéis e têm comportamentos que facilitam a manutenção do grupo e favorecem o relacionamento. Outra característica é a comunicação direta entre os membros, sem intermediário, o que fez a situação ficar conhecida também como grupo *face-to-face*. Esse grupo se aproxima do protótipo do

grupo familiar.

A última categoria é o grupo secundário, caracterizado por ser regido por uma instituição (jurídica, econômica, política, etc.). Trata-se de um sistema social organizado com objetivos claros. O relacionamento entre os membros comporta certa formalidade, sendo impessoal, com clara definição de papéis sociais.

Essa categorização de Anzieu (1971) pode ser útil para elucidar com qual desses tipos os autores de grupo trabalham (Freud e a multidão, Bion e o grupo pequeno, Bleger e a instituição ou o grupo secundário, Kehl e o bando). Entretanto, ela não contempla as críticas de Costa (1989) com relação a contextualização e a historicização dos grupos. Para o autor, os grupos sociais se organizam constantemente, podendo apresentar diferentes formas de funcionamento, independente do número de participantes.

O grupo, quando se organiza e cria seus mitos de origem e finalidades, ou estabelece seus pactos ou conflitos em função de interesses comuns ou divergentes, está criando sua única realidade possível, realidade essa que pode ser interpretada por vários modelos ou teorias. O grupo é uma instituição social. E das instituições sociais, grandes ou pequenas, mais ou menos organizadas, o que se pode dizer é que elas auto-instituem permanentemente suas realidades, movidas pelas condições materiais concretas (Chauí, 1981, 1983); pela atividade do imaginário radical (Castoriadis, 1975, 1978a, 1987b); pela imprevisibilidade dos feitos, ações e discursos humanos (Arendt, 1973, 1979, 1981); ou por qualquer razão que se estipule como condição de possibilidade da diversidade, da pluralidade e da recriação permanente do universo social humano. (p. 14)

Parece-nos que, como nos indica Anzieu, o objetivo, a forma e o número de integrantes são fatores que interferem nas dinâmicas grupais. Em uma reunião efêmera de milhares de pessoas em um show, a interação entre os indivíduos e o comportamento do grupo como um todo são qualitativamente diferentes do que em um grupo de amigos. No entanto, não podemos dissociar esses fatores do contexto social em que eles se dão e de sua história. Podemos observar os diversos fenômenos grupais em grupos com formações muito diferentes.

Após termos introduzido as questões gerais que envolvem o nosso tema, discutiremos o que os autores psicanalistas falam sobre os grupos. Iniciaremos com Freud e seu texto sobre o funcionamento das multidões e dos grupos artificiais.

1.2. O GRUPO NA OBRA DE FREUD

Dentre os textos tidos como textos sociológicos de Freud – de *Totem e Tabu* (1912-13/2006) a *Moisés e o Monoteísmo* (1938/2006) – o que aborda abertamente o tema dos grupos é *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921/2011). Nesse texto, Freud analisa o trabalho do psicólogo social Gustave Le Bon, *Psychologie des Foules* (1895/1909 citado por Freud, 1921/2011). Ambos os autores se interrogavam acerca das mudanças de comportamento observadas nos indivíduos quando estavam em grupo e concordaram que o grupo provocava mudanças no indivíduo. Ou seja, o fato dos homens estarem em grupo poderia gerar mudanças comportamentais. A partir disso, cada autor desenvolveu uma hipótese que tentou dar conta desse fenômeno.

Para Le Bon, o homem teria uma espécie de “alma grupal”, que provocaria as mudanças de comportamento e de julgamento do indivíduo em grupo. Os indivíduos em grupo perderiam a capacidade de controle, por questões exclusivamente numéricas, ou seja, por estarem reunidos com um número maior de pessoas. Le Bon descreveu:

(...) o indivíduo na massa adquire, pelo simples fato do número, um sentimento de *poder invencível* que lhe permite ceder a instintos que, estando só, ele manteria sob controle. E cederá com tanto mais facilidade a eles, porque, sendo a massa *anônima*, e por conseguinte *irresponsável*, desaparece por completo o sentimento de responsabilidade que sempre retém os indivíduos. (1895, citado por Freud, 1921/2011, p. 12, grifo nosso)

Para Le Bon, o fator numérico causaria as alterações comportamentais que ele descreve – sentimento de invencibilidade, onipotência e desresponsabilização.

Freud rejeitou essa hipótese da “alma grupal” e nos forneceu outra explicação para a mudança de comportamento observada. Ele apontou que “na massa o indivíduo está sujeito a condições que lhe permitem se livrar das repressões de seus impulsos instintivos inconscientes” (1921/2011, p.13). Ou seja, em grupo, o indivíduo teria uma situação mais propícia para manifestar as predisposições que já apresenta inconscientemente. O anonimato no grupo e a não autoria proporcionariam o surgimento de impulsos inconscientes que já estavam presentes, mas adormecidos. Assim, o grupo não estaria ativando nenhum tipo de “alma grupal”, mas proporcionaria ao indivíduo uma situação facilitadora da ação pelo instinto, em

função do anonimato. O grupo social seria a ampliação de um primeiro grupo, o familiar.

Podemos identificar certa paridade entre algumas figuras familiares e os elementos do grupo, descritos por Freud – aproximação entre a figura paterna e o líder, e entre o(s) irmão(s) e os semelhantes no grupo. Para Freud (1921/2011, p. 43-46), a socialização, os sentimentos de justiça e de coletivo teriam como origem a relação entre os irmãos: quando do nascimento de um irmão(a), o filho, até então único, tentaria restaurar o amor exclusivo dos pais. Ao perceber que este trabalho será estéril, ele passa a lutar para que ninguém mais o tenha, como uma formação reativa. ‘Somos todos iguais perante o pai ou seus substitutos’; para Freud esta é a origem do sentimento de coletividade na criança.

Para Jacques Lacan (1938/1981), o ciúme entre os irmãos não seria fundado na rivalidade em torno do amor dos pais, como sugeriu Freud, mas na identificação imaginária do sujeito com o pequeno semelhante. Cada criança confundiria a parte do outro com a sua própria e se identificaria com ele. Isso ocorreria no tempo do estádio do espelho, quando o sujeito se identifica com sua própria imagem invertida no espelho, conforme abordaremos no próximo capítulo.

Sobre o líder, segundo Freud, ele ocuparia o lugar de Ideal-de-eu, exercendo grande influência sobre os indivíduos. Como em um processo de hipnose, o líder conseguiria controlar o comportamento dos indivíduos do grupo. Freud (1921/2011) apresenta ainda uma análise do exército e da igreja, dois grandes grupos em que o lugar do líder, seja ele ocupado por alguém (como um comandante ou o papa) ou por uma ideia (a pátria ou Deus, por exemplo), é proeminente.

Vemos que nesses grupos, denominados por Freud de *artificiais*, o líder tem a função de sustentar a ilusão de que todos os membros são iguais e de disseminar o imperativo: amai-vos uns aos outros como a si mesmos. Dessa forma, a estrutura do grupo tem o poder de elidir a tensão inerente ao fator civilizatório.

Freud em *O mal-estar na civilização* (1930/2010), afirma que, para entrar no campo social, o sujeito necessitaria fazer uma renúncia pulsional, abdicando da satisfação pulsional direta, substituindo-a pela satisfação através de objetos parciais. Em troca, a civilização lhe forneceria outros ganhos secundários. Entretanto, ainda que esse processo se constitua bem, teríamos, de tempos em tempos, o retorno de um mal-estar, provocado pela renúncia pulsional, que poderia surgir em forma de ataque ao campo do social.

A partir dos desenvolvimentos de *Psicologia das massas...*, vemos como essas formações grupais, em que o líder ocupa o lugar de Ideal-de-eu, estrategicamente apagam as tensões inerentes ao processo civilizatório, a partir da disseminação da ideologia de que todos são iguais perante o líder e do imperativo *ame o próximo como a si mesmo*. Trata-se aqui, de um Pai capaz de recobrir a contradição que necessariamente existe entre o individual e o coletivo. Esse apagamento está na base de sustentação desses grupos, que artificialmente fazem com que seus membros não sintam, não se deem conta da contradição. Quando a tensão é percebida, algo não vai bem. Por isso tais grupos se dissolvem ou entram em crise quando o Ideal-de-eu oscila (a Igreja não pode questionar seus dogmas, o exército não pode questionar sua hierarquia). Isso exige uma grande consistência do Ideal-de-Eu, que tende a fazer Um. Nesses grupos, aquilo que ocupa o lugar de Ideal-de-Eu (o líder, uma ideia, etc.) não pode se mostrar dividido, cindido ou furado. Esses grupos funcionam na lógica do universal, da universalização, apagando os traços de singularidade individual. Paradoxalmente, o que garante a permanência dos sujeitos no grupo, com suas diferenças, é justamente a consistência do líder, do Um, que precisa ser inquestionável.

Freud aborda ainda a presença do mecanismo da sugestão. A hipótese é a de que o indivíduo se deixaria influenciar por sugestão pelos outros membros, em nome de continuar pertencendo ao grupo. Para ele (1921/2011) “(...) se o indivíduo abandona sua peculiaridade na massa e permite que os outros o sugestionem, ele o faz porque existe nele uma necessidade de estar de acordo e não em oposição a eles, talvez, então, ‘por amor a eles’” (p. 25). Entretanto, em outra passagem, podemos interpretar a influência do grupo sob o indivíduo como força motriz para surgimento do sentimento de coletividade: “Mas as massas são também capazes, sob influência da sugestão, de elevadas provas de renúncia, desinteresse e devoção a um ideal. Enquanto a vantagem pessoal, no indivíduo isolado é quase que o único móvel de ação, nas massas raramente predomina” (p. 16).

Nesse momento do seu texto, Freud se interroga acerca do que sustentaria a ligação *entre os membros* do grupo. Para desenvolver esse ponto, ele desvia o olhar do mecanismo de sugestão, para se ater aos *laços libidinais* que estão em jogo no vínculo estabelecido entre os membros. Ele escreve, “(...) a massa se mantém unida graças a algum poder. Mas a que poder deveríamos atribuir esse feito senão a Eros, que mantém unido tudo o que há no mundo?” (p. 25). Esses laços, desviados de seu

objetivo original, teriam a potência de retirar o sujeito de seu narcisismo e ligá-lo ao outro, estando então na origem do sentimento de coletividade.

O grupo teria certa vocação para realizações que o indivíduo sozinho não conseguiria alcançar. O interesse próprio, nos grupos, ficaria relegado ao segundo plano, em prol do coletivo. De acordo com Costa (1989), Freud diz que o amor pelo outro, desenvolvido nos grupos, é a única forma de barrar o egoísmo e que a *libido* (amor) é o único e o principal fator de civilização, determinando a passagem do egoísmo ao altruísmo. Para Freud (1921/2011, p. 30-32), o amor dessexualizado entre os homens nasce do trabalho em comum. Ou seja, a experiência de conviver em um grupo seria o antídoto contra o narcisismo. Nesse texto, o narcisismo individual é convertido em narcisismo coletivo pela identificação com um ideal em comum.

Ao falar dos laços libidinais que estão presentes entre os membros, Freud relativiza o papel do líder, ao indicar que outras dimensões também estão em jogo nos grupos. A essência tanto da formação grupal quanto de sua manutenção “consiste em ligações libidinais de nova espécie entre os membros da massa” (p. 32). Para Freud o estabelecimento dos laços libidinais, a capacidade de rearranjo constante de tais laços, garantiria também a continuidade do grupo.

O grupo freudiano seria então uma reunião de pessoas, ligadas por laços libidinais, cuja origem estaria remetida ao grupo familiar e que teria a figura de um líder ocupando o lugar do Ideal-de-eu.

Ou seja, se de um lado o grupo, com seu ideal universalizante, pode apagar a singularidade do sujeito neurótico – quando a identificação se dá pela via do Ideal-de-eu, fazendo Um – de outro lado, a identificação também tem a força de tirar o sujeito de sua mônada narcísica, lançando-o ao laço social. Freud afirma que apenas a sociedade e seus grupos são capazes de prescrever padrões éticos aos indivíduos, que sozinho, não os desenvolveriam. Afirma também que o fenômeno do entusiasmo observado nos grupos tornou possíveis as mais esplêndidas realizações culturais, como podemos ver no trecho abaixo.

Mas também a alma coletiva é capaz de geniais criações do espírito, como a própria língua demonstra, acima de tudo e também o canto popular, o folclore, etc. E continua em aberto, além disso, o quanto o pensador ou o poeta individual deve aos estímulos da massa em que vive, se ele é mais que o consumidor de um trabalho anímico no qual os outros colaboraram simultaneamente. (1921/2011, p. 19)

Freud admite aí impossibilidade do advento do sujeito fora do campo social, do campo do Outro. Posteriormente, Lacan retomará essa discussão, recolocando-a a partir dos conceitos de sujeito e discurso. Lacan falará que o sujeito se constitui a partir do discurso, e vai além. Quando fala que o desejo é o desejo do outro, Lacan nos remete a situação de dependência primordial em que está lançado o filhote humano, como falaremos no próximo capítulo. Ou seja, todas as criações humanas, mesmo as realizadas individualmente, estão originalmente indissociáveis do campo social, do campo do Outro.

Assim, nesse texto freudiano, temos passagens que ilustram com clareza a indissociação entre indivíduo e sociedade, ou ainda, entre sujeito e discurso, como formulou Lacan posteriormente. Em outras passagens, o grupo também é descrito como um disparador de instintos inconscientes que ameaçam a sociedade (violência, barbárie, falta de julgamento).

Tanto para Freud quanto para Le Bon, o grupo é descrito como uma situação potencialmente perigosa, que despertaria uma espécie de “lado negro” do homem. No trecho abaixo Freud (1921/2011) tece duras críticas aos grupos.

Portanto, pelo simples fato de pertencer a uma massa, o homem desce vários degraus na escala da civilização. Isolado, ele era talvez um indivíduo cultivado, na massa é um instintivo, e em consequência um bárbaro. Tem a espontaneidade, a violência, a ferocidade, e também os entusiasmos e os heroísmos dos seres primitivos. (p. 14)

Vemos Freud enaltecendo o homem sozinho, o indivíduo, e investindo contra as formações grupais, as organizações coletivas, populares. O homem isolado seria capaz de demonstrar civilidade e cultura, mas em grupo, mostrar-se-ia um bárbaro. O grupo incitaria os indivíduos a se desresponsabilizarem por seus atos e produziria barbárie. Jurandir Freire Costa analisando o mesmo texto de Freud, aponta para uma definição de *massa* que poderia justificar esse movimento no texto freudiano. Para Freud “a massa é um indivíduo definido por subtração: é irritável; impulsiva; sugestível; exaltada; rebaixada moralmente; megalomaniaca, etc.” (Costa, 1989, p 68).

Maria Rita Kehl (2000), em *A função fraterna*, também ilumina essa questão, ao formular uma hipótese acerca das restrições de Freud com relação aos grupos, remetendo-a ao contexto histórico de sua época:

Quando Freud escreveu, em 1920, seu ‘Psicologia das massas e análise do eu’, estava preocupado com a ascensão do nazifascismo na Europa e com as formações totalitárias sustentadas pelas formações sociais típicas dos fenômenos de massa – anulação das diferenças entre os membros de uma coletividade, identificação com o líder representante de um ideal comum, suspensão dos limites impostos pela lei que regula o convívio social em troca de abusos permitidos pela obediência ao líder/ideal, etc. Esse texto, um dos mais importantes trabalhos do que se pode chamar de uma ‘psicologia social’ freudiana (juntamente com ‘O mal estar na civilização’), contribui para estabelecer, nas comunidades psicanalíticas, a associação entre massa e fratria assim como, em ‘Totem e tabu’, entre fratria e criminalidade. (p. 32)

Ou seja, nesses momentos do texto, Freud estaria se referindo à relação do grupo com o líder autoritário e a uma formação específica de grupo, que não abarca a diferença e a singularidade, que nomeamos *massa*. Haveria no texto uma confusão entre massa e grupo, reforçada pela tradução do termo em alemão *Masse*. A nota de rodapé do tradutor Paulo César de Souza corrobora essa hipótese: “Como se perceberá ao longo da leitura deste trabalho, Freud usa o termo ‘massa’ (*Masse*) em sentidos diversos, que corresponderiam a ‘multidão, aglomeração, grupo’ etc.” (1921/2011, p. 61).

Encontramos o mesmo texto também com o título *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*, na edição *Standard* brasileira, com a tradução de Jayme Salomão onde o tradutor também faz referência à polissemia do termo em alemão.

No decorrer de toda essa tradução utiliza-se a palavra ‘grupo’ como equivalente à palavra alemã ‘*Masse*’, muito mais abrangente. O autor emprega essa última palavra para traduzir tanto o ‘grupo’, de McDougall, como também a ‘*foule*’, de Le Bon, que seria mais naturalmente traduzida por ‘multidão’ em inglês. A bem da uniformidade, contudo, preferiu-se ‘grupo’ também nesse caso e a palavra substituiu ‘multidão’ mesmo nos extratos da tradução inglesa de Le Bon. (Freud, 1921/2006, p. 81)

A tradução do termo alemão *Masse* para grupo ao invés de massa ou multidão pode ter dificultado a compreensão do texto e contribuído para equívocos de interpretação por parte dos psicanalistas. Lacan (1967/2003), em seu texto *A proposição de 9 de outubro de 1967*, sugere a tradução do termo *Masse* para *grupo*, afirmando também que nos grupos freudianos o líder ocuparia o lugar de *suposto saber*.

Romildo do Rêgo Barros (2007) aponta como a situação de guerra que assolou a Europa, após a escrita do texto freudiano – Segunda Guerra Mundial, de 1939 até 1945 – e que já começara desde a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918 – suscitou o surgimento de novas formas de organização grupal. A situação do fim da

guerra, com os exércitos devastados, crise econômica e os governos totalitários enfraquecidos, provocou o fortalecimento das instâncias democráticas, em resposta à queda do líder autoritário, atribuindo inconsistência ao lugar do Um. Para o autor, essa crise teria provocado, momentaneamente, um abalo nas formações grupais descritas por Freud (exército e igreja), mas também teria se mostrado um terreno fértil para o surgimento de outros tipos de formações grupais, aos quais Bion e Lacan foram sensíveis, como veremos no próximo item.

Retomando o texto freudiano, vemos duas posições distintas de Freud (1921/2011) com relação aos grupos. Ora ele é visto como o único dispositivo capaz de apresentar valores éticos ao indivíduo, de civilizá-lo, ora como disparador da barbárie, que ameaça a civilização. Parecem leituras de dois aspectos que, de fato, estão presentes no mesmo fenômeno. Não seria difícil imaginarmos situações em que indivíduos em grupos tanto promovem transformações sociais quanto realizam verdadeiras passagens ao ato coletivas. O que, na composição desses grupos, justificaria as duas situações?

Freud diz ainda sobre as diferentes organizações grupais e seus efeitos. McDougall (1920 citado por Freud, 1921/2011) afirma que alguns fatores interferem na formação dos grupos, como o tempo de durabilidade e a existência ou não de regras. Os grupos com o tipo de organização mais rudimentar são as multidões. Segundo o autor, para constituir um grupo, os indivíduos precisam ter algo em comum (interesse por um objeto, inclinação emocional semelhante, etc.). Para Freud, quanto maior o grau de influência entre os membros do grupo, mais facilmente se forma uma massa psicológica.

Quando Freud fala das barbáries cometidas pelo indivíduo em nome do grupo, podemos tomar como exemplo extremo a ascensão do nazismo na Alemanha, quando o povo alemão exterminou judeus, ciganos, deficientes, homossexuais, etc., em nome de um ideal e guiados por um líder. Nesse caso, tanto o líder como o ideal formavam Um com uma consistência extraordinária, com forças suficientes para aplacar a crítica do sujeito ao ponto de um povo todo sustentar o extermínio em massa.

Nesse texto, Freud afirma que o indivíduo precisa abrir mão de sua individualidade para se submeter à harmonia do grupo e ser aceito. Entretanto, o autor aponta também que os diferentes modos de organização do grupo desencadeiam diferentes manifestações. Diante disso, não seria possível a criação de um grupo que comportasse as dissonâncias necessárias para o não apagamento do sujeito? Freud

afirma também que a homogeneidade e a harmonia do grupo são importantes para sua melhor organização. Entretanto, nos perguntamos acerca da função da alteridade, que movimenta, produz e não deixa o grupo se cristalizar em repetições.

Nesse momento do texto, Freud parece estar atravessado por certo ideal de homogeneidade, que poderíamos aproximar do ideal da educação. A hipótese que prevalece no texto de 1921 é a de que quanto mais igual, mais harmonioso, melhor e mais produtivo. Experiências recentes de trabalhos em grupo com crianças e o movimento da inclusão escolar vêm nos mostrando a função e a importância da heterogeneidade e das dissonâncias nos grupos. Uma das ideias que permeia a proposta da inclusão escolar é a da importância da alteridade na vida escolar (Emilio, 2003). Como seria uma formação grupal que não elidisse a singularidade do sujeito? Bion parece fornecer subsídios para pensarmos em uma alternativa.

1.3. BION E A PSICOTERAPIA DE GRUPO

A presença de Wilfred Bion nessa pesquisa, além de iluminar nossas reflexões com seu método e nos auxiliar com a delimitação das diferenças entre a psicanálise de tradição francesa e a inglesa, nos apresentará algumas especificidades dos efeitos dos grupos psicoterapêuticos não contempladas no texto freudiano. Tanto Bion como Bleger são psicanalistas que teorizaram amplamente sobre as terapias em grupo.

O primeiro texto de Bion abordando o grupo foi publicado com o título *Tensões internas ao grupo na terapêutica. Seu estudo proposto como tarefa do grupo* e depois republicado pela clínica Tavistock, em 1961, no livro *Experiências com Grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Esse texto apresenta a experiência de Bion e J. Rickman com os grupos de oficiais do exército no chamado centro de reeducação, no hospital militar de Northfield, durante a Segunda Guerra Mundial. Rickman, que havia sido seu analista entre 1937 e 1939, foi o companheiro de Bion nessa empreitada. Esse foi o início do trabalho do psicanalista com grupos, que se desenvolveria ao longo dos anos, modificando-se, tornando-se mais complexo e adquirindo outros contornos.

Bion foi um autor que desenvolveu um amplo arcabouço teórico para o trabalho com grupos – grupos-de-trabalho, os pressupostos básicos, o sistema proto-mental, entre outros. Ainda que tenha teorizado sobre grupos apenas em um determinado período de sua vida, em sua autobiografia ele nos conta que nunca abandonou esse trabalho, mas por questões financeiras teve de se dedicar a outras atividades. Discípulo direto de Melanie Klein, com quem fez sua análise pessoal, é considerado um dos autores que mais aprofundou suas ideias, introduzindo também novos conceitos ao campo psicanalítico. Nesse item, abordaremos primeiro o trabalho de Bion com os grupos durante a guerra, apontando os comentários e análises de Lacan sobre esse trabalho. Em seguida, apresentaremos e discutiremos a teoria de Bion sobre a psicoterapia de grupo.

Bion e os neuróticos de guerra

O trabalho de Bion (1961/1975) se inscreve em uma situação bem específica – militares neuróticos em uma enfermaria do exército, mas seus efeitos foram muito além do momento da guerra. A Inglaterra tinha um pequeno exército e deixou para a última hora a convocação dos civis. Com o grande aumento de seu contingente, problemas de delinquência, inadaptação e psicose começaram a surgir. Nesse momento, uma equipe de saúde mental foi chamada e uma bateria de exames físicos e psicológicos foi realizada com a finalidade de selecionar os homens que iriam para os fronts e aqueles que não estariam aptos ainda (Bion, 1961/1975). A intenção dos psiquiatras militares, inspirados pela psicanálise, era criar um grupo mais homogêneo, para facilitar a identificação horizontal entre os membros do grupo – ideia extraída do texto freudiano de 1921. De acordo com Lacan (1947/2003):

Qualquer déficit psíquico ou intelectual, com efeito, adquire um peso afetivo para o sujeito no interior do grupo, em função do processo de identificação horizontal que o trabalho de Freud anteriormente evocado talvez sugira, mas negligencia em favor da identificação vertical, se assim podemos dizer, com o chefe. (p. 110)

Os ingleses, por terem um contingente de pessoal baixo, não podiam rejeitar aqueles que foram descartados nos testes. Eles eram os “retardados”, “brancos” ou “debiloides”, categorias que expressam uma avaliação de personalidade, misturada à quocientes de inteligência utilizados na época. Essas pessoas foram designadas para trabalharem nas áreas agrícolas e muitas foram transferidas posteriormente para as áreas de combate, ainda que não nas linhas de frente. Foi criado, então, um serviço de saúde mental para receber e tratar aqueles que estivessem enfrentando problemas de adaptação (Bion, 1961/1975). Era esse serviço que Bion e Rickmann coordenavam. Ele era composto por cerca de 400 homens com os mais diversos problemas em tempos de guerra.

Observando que pertencer a um grupo, com suas leis e sua organização, era justamente o que poderia ter efeitos subjetivantes para aqueles sujeitos, Bion propôs uma inovação na enfermaria. Reuniu todos os homens em uma sala e lhes passou as seguintes instruções: todos deveriam formar pequenos grupos com uma tarefa definida (carpintaria, mecânica, jardinagem, limpeza, etc.), mas eles ficariam entregues às próprias iniciativas, ou seja, não somente cada um poderia agregar-se ao grupo conforme sua escolha, como poderiam também propor outros grupos (BION, 1961/1975, p. 8).

Vemos que Bion se preocupa com a montagem do dispositivo grupal. Ele pretende incluir o sintoma neurótico no próprio enquadre do grupo. Gostaria, por exemplo, que grupos se dividissem entre atividades militares, civis e outras ainda que fossem a expressão da impotência neuróticas dos doentes. Como coloca Romildo Rêgo Barros (2007), no texto *Sobre grupos*, Bion implicitamente dividiu a proposta em três atividades: militares, civis e neuróticas!

Vemos, na formulação dessa proposta de Bion, a abertura de um espaço para o sintoma. O psicanalista coloca a dimensão sintomática no interior dos grupos, o que produz certa ruptura com a lógica médica e militar de isolamento e extirpação do mal-estar neurótico. O sintoma, da forma como posto por Bion (1961/1975), é o que faz a função de descompletar, furar o aspecto universalizante do grupo, na medida em que traz algo de singular do sujeito. Ao incluí-lo nos grupos, Bion cria condições para que esse dispositivo não tenda ao universal e à homogeneização. Podemos depreender isso das regras colocadas pelo psicanalista. Todas têm exceções, são furadas, contemplando de alguma forma a neurose:

1. Todos os homens teriam de fazer uma hora diária de treinamento físico, *a menos que um certificado médico os isentasse disso*.
2. Todos os homens teriam de ser membros de um ou mais grupos, sendo os grupos projetados para o estudo de artes manuais, cursos de correspondência do Exército; carpintaria, leituras de mapas, mesas de tipografia, etc.
3. Qualquer homem poderia formar um novo grupo, se assim desejasse fazê-lo, fosse por não existir nenhum grupo para sua atividade específica, fosse porque, *por uma razão ou outra, não estivesse apto a unir-se a um grupo similar já existente*.
4. *Todo homem que se sentisse incapaz de frequentar seu grupo teria de ir para a sala de repouso*.
5. A sala de repouso ficaria a cargo de um enfermeiro e deveria ser mantida tranquila para a leitura, a escrita ou jogos do tipo damas. Falar em tom baixo era permitido, com a autorização do enfermeiro, mas os outros pacientes não deveriam ser perturbados; eram fornecidos sofás, de maneira que *qualquer homem que se sentisse inapto para qualquer atividade pudesse repousar neles*. O enfermeiro tomaria o nome de todos aqueles que se encontrassem na sala de repouso, como questão de rotina. (Bion, 1961/1975, p. 8, grifo nosso)

Barros (2007), traz a seguinte ideia: o mundo pode se dividir entre militares e civis, mas não entre militares, civis e neuróticos. Podemos ter tanto militares neuróticos como civis neuróticos. Ou seja, temos aí uma categoria que não está no mesmo plano das outras duas. Por um lado, essa divisão contempla o mundo inteiro (todos ali eram civis ou militares), mas ela inclui, no coração dos grupos, uma terceira dimensão que quebra a universalização das outras duas, a dimensão sintomática. Assim, ainda que o mundo seja universalmente composto por militares e civis, há a dimensão neurótica, que descompleta o universal do grupo, na medida em que Bion propõe três atividades.

A gente diz que todo mundo que não é militar é civil. Neste ponto ele diz que não, não é verdade: existem as atividades civis, as atividades militares, e existe além delas uma fonte de ruptura dessa complementariedade, que se chama o sintoma. É a partir disso que Bion pode propor atividades que não negam os rateios, as dificuldades, os tropeços da neurose, porque há atividades propriamente neuróticas, para os militares e para os civis. (Barros, 2007, p. 9).

Parece que o texto de Bion já carrega a ideia de que o grupo tende ao universal, portanto precisa ser descompletado. Ele desloca o problema da neurose de guerra, que estava montado como exclusivamente individual para uma questão que pode ser abordada pelo grupo. Até então, tanto os doentes quanto os que tratavam deles conheciam apenas uma forma de alívio: a fuga frente ao sintoma neurótico. Os pacientes eram fortemente medicados, contidos e isolados. A proposta de Bion carregava um caráter subversivo na medida em que quebrava com a hierarquia rígida

do exército, enaltecia as relações interpessoais democráticas e incluía o sintoma neurótico no cotidiano da enfermaria, ao invés de extirpá-lo.

Entretanto, a montagem sozinha não garante a formação de um grupo. Quais elementos estariam em jogo na constituição desse grupo bioniano e qual o papel do psicanalista nos grupos? De acordo com Lacan (1947/2003), dois elementos são necessários para transformar “um agregado de irreduzíveis” em uma tropa: um *inimigo comum*, que consolide o grupo diante de uma mesma ameaça, e um *líder*, que consiga manter a posição de autoridade, consiga não “amarelar” diante das responsabilidades e que conheça as limitações dos seus homens. Para Lacan (1947/2003), Bion era esse tipo: um líder em que “o respeito pelo homem é a consciência de si mesmo, capaz de sustentar qualquer um com o que quer que esse respeito o comprometa” (p. 113). O perigo comum era a própria neurose que comprometia a estada dos homens. E era preciso que eles soubessem disso. Foi aí que interveio o Bion psicanalista, tomando essa soma de obstáculos como *resistência* ou desconhecimento sistemático e tratando-a no registro do grupo.

Na situação prescrita, Bion tinha até mais meios de agir sobre o grupo do que tem o psicanalista sobre os indivíduos, já que, ao menos por direito e como líder, ele fazia parte do grupo. Mas era justamente isso que o grupo realizava mal. Por isso, o médico deveria servir-se da *inércia fingida do psicanalista* e se apoiar no único controle de fato que lhe era facultado, *o de manter o grupo ao alcance de seu verbo*. (Lacan, 1947/2003, p. 114, grifo nosso)

Bion manejou a situação do grupo a partir dos preceitos psicanalíticos acerca da transferência. A proposta era que cada membro se desse conta das dificuldades de permanecer no grupo. Ele ocupava a posição de devolver aos membros as mensagens que lhe dirigiam. Diariamente era realizada uma reunião com toda a equipe para avaliar o andamento do trabalho e a permanência dos pacientes. Ou seja, Bion foi colocado no lugar de Ideal-de-eu, ou ainda, de *sujeito suposto saber*, mas, como um psicanalista, não encarnou tais lugares. Poderíamos dizer que ele ocupava um lugar de semblante de líder? Um líder que acolhe as relações transferenciais que lhe são dirigidas, mas devolve a mensagem ao sujeito de forma invertida? Ao não encarnar o lugar de Ideal-de-eu, Bion sustentou a tensão entre o singular do sujeito e as exigências de renúncia pulsional da civilização (Freud, 1930/2010). Isso permite aos neuróticos se depararem com suas questões e com o mal-estar inerente ao campo social.

Aos homens, havia três destinos: retorno à unidade, devolução à vida civil ou permanência no centro de reabilitação. Conforme o trabalho avançava, os resultados iam aparecendo. De acordo com Lacan (1947/2003):

Em algumas semanas, o chamado serviço de reeducação tinha se tornado sede de um novo espírito, que os oficiais reconheciam nos homens por ocasião das manifestações coletivas, por exemplo, de ordem musical, nas quais estabeleceram com eles uma relação mais familiar – um espírito corporativo próprio do serviço, que se impunha aos recém-chegados, à medida que iam partindo aqueles a quem ele havia marcado com seu benefício. (p. 116)

Nesse texto, podemos ver Lacan apreciando o trabalho em grupo. Apesar de não ter empreendido por esses mares, Lacan reconhece no trabalho de Bion uma proposta inédita, eficaz e que carrega o cerne do espírito psicanalítico.

Podemos ainda extrair mais alguns apontamentos de Lacan sobre o trabalho de Bion pertinentes a esta pesquisa. Sobre os indivíduos considerados inaptos ao serviço no front e que foram encaminhados para o trabalho rural:

(...) por serem agrupados entre si, esses sujeitos logo se mostram infinitamente mais eficazes, através de uma liberação de sua boa vontade, correlata a uma sociabilidade desde então harmoniosa: até mesmo as motivações sexuais de seus delitos se reduzem, como que a demonstrar que estes decorrem menos, entre eles, de uma pretensa prevalência de instintos, e que representam apenas a compensação de sua *solidão social*. (Lacan, 1947/2003, p. 111, grifo nosso).

Em grupo, essas pessoas ficaram mais sociáveis, podiam circular e produzir. Suas neuroses parecem ter encontrado um lugar social por onde circular, não permanecendo mais cristalizadas na mesma posição. Poderíamos inferir que o que Lacan chama de “solidão social” se refere aos escassos laços sociais, que estão tão fragilizados em alguns sujeitos? A experiência clínica com a psicose indica a importância da circulação social dos sujeitos para o tratamento dos sintomas. Nesse trecho, Lacan parece apontar que a identificação com os pares, o pertencimento a um grupo, facilitaria o estabelecimento do laço social e o apaziguamento dos sintomas.

Diante dessas considerações, nos perguntamos: que tipo de grupo poderia propiciar a identificação horizontal, como vimos no trabalho de Bion? O que havia nos grupos propostos por Bion, que auxiliava a recuperação dos homens? De que forma podemos extrair da inovação bioniana subsídios que nos ajudem a elaborar outros trabalhos, com crianças, por exemplo? Lacan afirma (1947/2003): “Existe aí o princípio de um tratamento grupal, fundamentado na experiência e na conscientização

dos fatores necessários a um bom *espírito de grupo*” (p. 116, grifo do autor). Seria esse *espírito de grupo* terapêutico em situações específicas?

A psicoterapia de grupo

Após essa experiência com os neuróticos de guerra, Bion começa a aprofundar cada vez mais seu trabalho teórico e prático, iniciando grupos psicoterapêuticos na Clínica Tavistock. Assim, começa a desenvolver sua teoria sobre grupos. Uma das ideias que está na base desta teoria é a de que o grupo desenvolve uma mentalidade própria, que não está acessível aos indivíduos conscientemente. De acordo com o comentador de Bion, Gérard Bléandonu (1993):

Quando as pessoas se reúnem num grupo, elas criam um *fundo comum* vertendo aí contribuições inconscientes, mas seletivas. Essas contribuições anônimas chegam a constituir uma mentalidade de grupo que expressa um pensamento e uma vontade unânimes. (p. 76, grifo do autor)

Essa mentalidade grupal, que é inconsciente, pode entrar em conflito com os desejos individuais, como se ela eliminasse as possibilidades de diferenciação dentro do grupo: “Qualquer grupo manifesta uma mentalidade em oposição aos objetivos conscientes dos indivíduos que o constituem. *Sua uniformidade contrasta com a diversidade dos pensamentos individuais*” (Bléandonu, 1993, p. 76, grifo do autor).

Bion estaria falando aqui dos fenômenos de imaginarização que Lacan aponta nos grupos e que Freud também aborda no texto de 1921? Ou seja, os indivíduos em grupo identificar-se-iam imaginariamente entre si, colocando para segundo plano suas singularidades e seu senso crítico. Entretanto, esse estado seria inerente ao dispositivo grupal? Nesse caso, o grupo teria a potência de despertar os fenômenos imaginários, como aprofundaremos adiante. Para Bion (1961/1975), a função do coordenador seria clarificar, evidenciar, essas tensões para o grupo.

Bion valoriza mais o que chama de vida afetiva do grupo, em detrimento dos conteúdos racionais que são colocados conscientemente. Para o autor, esses sentimentos se formam mesmo antes do grupo começar a falar. Ele observa que o objetivo das relações no grupo se explica por três *pressupostos básicos*. O indivíduo que alimenta a mentalidade de grupo não se sente à vontade cada vez que ele mesmo pensa ou age em desacordo com estes pressupostos fundamentais.

Bion descreve dois tipos de funcionamento do grupo, que se alternam. O *grupo-de-trabalho*, que se relaciona com o tipo de tarefa que o grupo se propõe a realizar e o que fará para atingir seu objetivo. Esse funcionamento leva em consideração o tempo, o espaço e, para Bion, mantém o contato com a realidade. Ele demanda cooperação entre os membros do grupo para levar a cabo a tarefa a que o grupo se impôs. O outro tipo de funcionamento do grupo são os *pressupostos básicos*, que decorrem do estado emocional do grupo. Os indivíduos aderem de forma involuntária aos pressupostos básicos, que têm a característica de ignorar o tempo e recusar agressivamente todo o processo de evolução. Eles são de três tipos:

Dependência – caracterizado pela busca de apoio no líder, de quem se espera receber alimento material, espiritual e proteção.

Acasalamento – Tensões sexuais presentes no grupo, independente do gênero sexual. O grupo se coloca sempre de forma amistosa, o que contrasta com os aborrecimentos e frustrações presentes. Uma atmosfera de esperança irracional paira, combinada a uma esperança messiânica de cura, que nunca deve se realizar. O grupo estaria sempre a espera de alguém que se colocasse no lugar de líder.

Luta e fuga – o grupo se reúne para lutar contra um perigo ou fugir dele. O terapeuta percebe que o grupo aceita facilmente qualquer tipo de proposta que expressa uma violenta rejeição a qualquer dificuldade psicológica ou então propõe meios de evitá-la, graças a um inimigo externo (Bion, 1961/1975, pp. 129-177).

Para Bion, os pressupostos básicos podem se alternar, sem gerar conflito. O conflito surge quando um pressuposto básico entra em contato com um aspecto racional. Nesse sentido, o grupo seria um método de tratamento para as tensões emocionais subjacentes às relações humanas. Bion parece analisar e classificar o que Freud já esboçava em *Mal-estar na Civilização*. Ambos analisam o mal-estar subjacente à entrada do indivíduo no processo civilizatório. Freud (1930/2010) escreve sobre as pulsões que o sujeito precisa recalcar para se assujeitar ao processo civilizatório, o que retorna como um mal-estar inerente ao próprio processo. Assim também Bion observou os indivíduos no grupo. Os desejos individuais poderiam ir de encontro ao modo de funcionar do grupo, o que geraria um mal-estar. Os direcionamentos que cada sujeito daria a esse mal-estar seria o que caracterizaria a neurose de cada um.

Entretanto, o que manteria os indivíduos em grupo? Bion desenvolve um conceito, que retirou da química, para explicar por que alguns indivíduos aderem mais

ao grupo do que outros. Ele diz que cada indivíduo teria uma valência diferente, que seria a capacidade instintiva dos indivíduos de se combinarem segundo pressupostos básicos do grupo. Valência é o número de ligações que um átomo estabelece com outros átomos numa combinação química. Para Bion, a valência que o indivíduo manteria com os pressupostos básicos determinariam sua adesão ao grupo (Bion, 1961/1975, p. 105-106).

Existe um ponto em que Bion discorda da análise de Freud. Em muitos casos, Bion reconhecia no grupo um protótipo da situação familiar, mas não em todos. A ideia de Freud de que o complexo de Édipo é o modelo original de todos os grupos lhe parecia insuficiente. Para ele, quanto mais o grupo fosse estável, mais se aproximaria do protótipo familiar freudiano. Mas o grupo familiar seria apenas um caso particular da dinâmica de grupos. Para Bion, os grupos mais próximos de um funcionamento psicótico teriam outra dinâmica. Outro ponto de discordância é com relação ao papel do líder no grupo. Para Freud, a identificação com o líder vinha apenas de um processo de introjeção, ou seja, os indivíduos introjetavam características transmitidas pelo líder. Para Bion, os indivíduos projetariam no líder seus ideais e, quanto mais o líder tivesse a capacidade de se identificar com os ideais projetados pelo grupo, mais bem colocado ele estaria. O líder não influenciaria o grupo apenas por uma vontade dominadora, como o hipnotizador. Ele poderia também ser um membro do grupo, como os outros e, assim, ser influenciado por eles. Dessa forma, grupo e líder se formariam de acordo com os encontros vividos.

O líder pode ser capaz de manter um bom contato com a realidade, mas pode também estar somente ligado aos pressupostos básicos do grupo. “Isto explica as catástrofes a que às vezes se deixam arrastar os grupos, por *leaders* cujas aptidões parecem inexistentes uma vez eliminadas as emoções da época de sua glória” (Bléandonu, 1993, p. 92).

Poderíamos dizer que para Bion, um grupo é uma reunião de indivíduos que constituem uma mentalidade grupal inconsciente, que pode entrar em conflito com os desejos individuais. Os grupos podem se organizar de acordo com três pressupostos básicos, que se alternam. O estado emocional do grupo surge antes da formação dos pressupostos básicos. Os indivíduos possuem uma capacidade instintiva de se ligarem aos pressupostos básicos, chamada valência. A família pode ser um protótipo para o funcionamento do grupo, mas existem grupos que funcionam com outras configurações, como as psicóticas. O líder não somente influencia o grupo, ocupando

o lugar do superego, mas também é influenciado por seus membros, através de processos identificatórios.

1.4. BLEGER E O MECANISMO DE CLIVAGEM NOS GRUPOS

Assim como Bion, Jose Bleger (1970) também irá falar de uma dimensão no grupo que não é dita, ainda que afete a todos os integrantes; a denomina de *sociabilidade sincrética*, uma relação entre os membros do grupo que permanece indiscriminada. Ele diferencia essa relação da *sociabilidade por interação*, que pode ser mais facilmente acessada verbalmente. Bleger, assim como Bion, irá trabalhar com grupos a partir dos conceitos de *ego* e de *clivagem*. Esses conceitos são importados da teoria kleiniana sobre o funcionamento psíquico individual. Para Bleger, no grupo aconteceria algo como uma clivagem, que separa os aspectos verbais, conscientes, que interagem com a realidade, dos aspectos não-verbais, sincréticos, inconscientes, que a *clivagem* não nos permite ter acesso.

Lacan irá criticar o conceito de *clivagem* e o de *desenvolvimento egóico*, abordando a questão de outra forma. Para o autor, não há um Ego que se desenvolve a partir do contato progressivo com a realidade. O ego, ou a imagem corporal, se constitui a partir de um ato psíquico que Lacan denomina *estádio do espelho*. E esse ato dá origem ao Eu, lugar de ilusão e desconhecimento. A clivagem, mecanismo que mantém inconsciente aspectos da vida psíquica que não podem vir a tona, instaura as duas dimensões, transformando o inconsciente em um baú profundo a ser desvendado, interpretado. Para Lacan, o inconsciente estaria no discurso e a análise seria guiada pelo sujeito do inconsciente, que aparece nos intervalos entre dois significantes, nos chistes, atos falhos, etc. (Lacan, 1966/1995; 1953/1998).

No entanto, voltemos ao que Bleger afirma acerca dos grupos terapêuticos. Primeiro, ele faz uma distinção entre grupos que apresentam a *clivagem já rompida* (grupos de psicóticos ou de personalidades psicopáticas) e grupos que apresentam a clivagem preservada. Sobre estes últimos, ele escreve:

Um grupo é um conjunto de pessoas que entram em interação entre si, porém, além disso, o grupo é, fundamentalmente, uma sociabilidade estabelecida sobre um *fundo de indiferenciação* ou de sincretismo, no qual os indivíduos não têm existência como tais e entre eles atua um transitivismo permanente. (1970, p. 87, grifo nosso)

Ora, ao dizer que a situação do grupo propicia o surgimento de *indiferenciação* e de *transitivismo* entre os sujeitos, não poderíamos aproximar esses conceitos trabalhados por Bleger do que aborda Lacan no *estádio do espelho*? Como veremos adiante, Lacan aponta que no primeiro tempo do estágio do espelho, o sujeito vive uma experiência de indiferenciação entre sua imagem e de sua mãe e entre o real e o imaginário. Esse momento é denominado transitivismo, fenômeno no qual vemos a não separação entre o sujeito e o outro.

Bleger aponta que, mesmo nos sujeitos neuróticos, que já constituíram a separação eu-outro, que já passaram pelo tempo do transitivismo, a situação do grupo potencializaria o surgimento de situações de indiferenciação, que viriam a tona em alguns momentos. Bion, quando escreve acerca de um *fundo comum* entre os indivíduos em grupo, também não estaria dizendo dessa mesma situação? Para esses autores, tanto o sincretismo quanto o fundo comum precisam ser trabalhados com o grupo, já que impedem a realização dos *grupos-de-trabalho* e da *relação por interação*, respectivamente. São defesas que deixariam inconscientes aspectos individuais significativos. Da mesma forma, para Lacan, os efeitos imaginários do grupo não devem ser alimentados. O imaginário tem como efeito o apagamento do sujeito, na neurose. Nessa pesquisa, entretanto, faremos uma diferenciação entre *efeitos imaginários* e o *registro imaginário*, fundamental na constituição psíquica. Trabalharemos com a hipótese de que o grupo é um dispositivo privilegiado para o surgimento de identificações (imaginárias e simbólicas), o que pode ser manejado com finalidades terapêuticas em crianças com questões de desenvolvimento psíquico.

1.5. LACAN E OS GRUPOS

Apesar das inúmeras alterações que propôs no enquadre analítico utilizado em sua época (o tempo, o corte da sessão, a frequência, etc.), Lacan, como Freud, nunca se valeu do dispositivo do grupo com seus pacientes. O mais próximo que chega de uma prática clínica em grupo está em seu texto *A psiquiatria inglesa e a guerra* (Lacan, 1947/2003), escrito a partir de seu encontro com Bion.

Entre os analistas lacanianos são poucos e esparsos os trabalhos que abordam o tema dos grupos, especialmente aqueles que utilizam esse dispositivo como estratégia de atendimento na clínica. Lacan, ao longo de sua obra, formula uma série de críticas a respeito das terapias em grupo e dos aspectos imaginários que se fazem presentes, o que poderia justificar a escassez de trabalhos teóricos. Ao escrever acerca dos três registros – imaginário, simbólico e real – Lacan indica os problemas e consequências de trabalharmos majoritariamente no registro imaginário com os sujeitos neuróticos. Apesar das ressalvas, Lacan não deixou de considerar o trabalho com grupos. Podemos ver seu interesse pelo grupo no texto em que analisa a experiência de Bion e também, ao fundar a Escola Francesa de Psicanálise, ele utiliza o pequeno grupo como formato de um dos mais importantes dispositivos de formação do analista na Escola, o *cartel*.

No entanto, antes de falarmos do texto sobre Bion e do cartel, que é a proposta lacaniana de trabalho em grupo, precisamos apresentar brevemente as discussões promovidas por Lacan, acerca dos seguintes conceitos: intersubjetividade, sujeito e alteridade, Um e singularidade.

A intersubjetividade

Lacan (1953-54/1986) em seu *Seminário 1: os escritos técnicos de Freud*, trata da questão da intersubjetividade e, ao mesmo tempo, realiza uma crítica à noção de relação de objeto, conforme empregada por analistas de tradição inglesa. Para tanto, utiliza o livro de seu amigo húngaro, Michael Balint, *Primary Love and Psychoanalytic Technique* (1952/1994), a partir do qual faz a crítica à noção de objeto primário, que lhe permitirá, posteriormente, formular a ideia de *objeto a*. A

apresentação das diferenças entre a psicanálise inglesa e francesa está presente nesse trabalho de pesquisa, já que ele se debruça em autores de ambas tradições. Assim, tentaremos apresentar, através desse texto de Lacan, as diferenças teóricas entre as correntes apontadas pelo autor.

Para Balint (1952/1994), a estrutura da relação mãe-bebê é engendrada a partir das necessidades da criança, que podem ser satisfeitas pela mãe. Segundo esse psicanalista, a situação ideal nos primeiros tempos de vida é que a relação a dois seja harmônica e exclusiva, não tendo nada que a perturbe. Do lado da mãe, temos a mesma situação. A mãe tem suas necessidades naturais totalmente satisfeitas através da relação com o bebê. Quando algo aparece como obstáculo às satisfações da dupla mãe-bebê, vemos emergir o amor primário (*primary Love*), que não deve emergir em situações normais. Lacan (1953-54/1986) resume desse modo a perspectiva de Balint:

Para a criança, tudo o que é bom para ela, vindo da mãe, é natural. Nada implica a autonomia desse parceiro, nada implica que seja um outro sujeito. A necessidade exige. E tudo, na relação de objeto, se orienta de si para a satisfação da necessidade. Se há assim harmonia preestabelecida, fechamento da primeira relação de objeto do ser humano, tendência a uma satisfação perfeita, a rigor deve ser estritamente a mesma coisa do outro lado, do lado da mãe. Seu amor pelo seu rebento tem exatamente o mesmo caráter de harmonia preestabelecida no plano primitivo da necessidade. Nela também, os cuidados, o contato, o aleitamento, tudo que a liga animalmente ao seu rebento satisfaz uma necessidade, complementar da primeira. (p. 240/241)

Ou seja, a relação mãe-criança é apresentada por Balint como o ponto de partida de uma complementaridade do desejo. Os desejos se encaixam, se envolvem um no outro. As discordâncias, as hiências, nunca são senão acidentes a serem superados. Para Lacan (1953-54/1986), há uma inconsistência teórica no trabalho apresentado por Balint (1952/1994) quando ele propõe a satisfação plena da necessidade pelo objeto. Como surgiria o desejo se as necessidades são naturalmente satisfeitas, em situações normais? Para Lacan, desde o início não se trata de necessidade. O bebê se humaniza a partir do campo da linguagem, do Outro e desde o início, os primeiros cuidados maternos já estão inseridos no campo do desejo e não da necessidade. É isso que distingue o homem dos outros animais.

Lacan aponta que, na concepção freudiana, apesar das nuances e ambiguidades de sua obra, o desenvolvimento libidinal se inicia no auto-erotismo, *Umwelt*, fase em que não há relação de objeto. O bebê está estritamente centrado em suas necessidades e sensações. O mundo é o mundo das sensações, nenhum objeto existe ainda para ele.

Posteriormente, quando o bebê passa a se fazer objeto para o desejo do outro, também não se trata de complementaridade no desejo. Afinal, é da estrutura do desejo não se completar.

Lacan também afirma que a ideia do auto-erotismo precisa ser interpretada. Ao observarmos uma criança de 15 ou 20 dias, vemos que ela já elege objetos de interesse. Entretanto, ele também critica a teoria balintiana do fechamento nas relações objetais, do acabamento libidinal, já que “uma vez colocada tal definição do objeto, seja qual for a maneira pela qual vocês variem as qualidades do desejo passando do oral ao anal, depois ao genital, é preciso que haja um objeto para satisfazê-lo e saturá-lo” (Lacan, 1953-54/1986, p. 243). Ou seja, a teoria balintiana parte do princípio de que o desejo pode ser satisfeito.

Para Balint (1952/1994), o desenvolvimento libidinal iria se desenvolvendo do *primary love* até o *genital love*, fase em que a relação de objeto já estaria completa e se daria de forma genital, majoritariamente. Mas Lacan se interroga acerca de como surgiria, para Balint, o reconhecimento do outro enquanto sujeito, a realidade do parceiro. Afinal, a diferença entre o *primary love* e o *genital love* é o acesso à realidade do outro como sujeito.

Ora, ele passou o tempo todo até então a definir o *primary love* como uma relação objetual fechada sobre si mesma, sem intersubjetividade. Eis que, chegado ao genital, ele gostaria de fazer surgir desse mesmo *primary love* algo de que compor a relação intersubjetiva. É isso, a contradição da sua doutrina. (p. 244)

Para Lacan, esse impasse ocorreria pois ele tomou o objeto sob o registro da satisfação. Para Balint, o desejo, *wish*, só surgiria quando a necessidade, *need*, fosse frustrada. Seria o *wish* humano uma simples falta infligida ao *need*? “Será que o desejo só sai da frustração?” (Lacan, 1953-54/1986, p. 245).

Para desenvolver o impasse, Lacan retoma a ideia da criança como perverso polimorfo. Ele se pergunta se na fenomenologia da perversão, em que a fase pré-genital está implicada, e na fenomenologia do amor se aplicam a noção de relação objetual e responde que vemos exatamente o contrário. Ou seja, “não há uma única forma de manifestação perversa cuja estrutura mesma, a cada instante do seu vivido, não se sustente na relação intersubjetiva” (Lacan, 1953-54/1986, p. 245). Para Lacan, na medida em que ficamos no registro analítico, é preciso admitir a intersubjetividade na origem:

Não há transição possível entre os dois registros, o do desejo animal, em que a relação é de objeto, e o do reconhecimento do desejo. A intersubjetividade deve estar no início, porque está no fim. E se a teoria analítica qualificou de perverso polimorfo tal modo ou sintoma do comportamento da criança, é na medida em que a perversão implica a dimensão da intersubjetividade imaginária. (p. 249)

Para Lacan é parte da estrutura do desejo não ser satisfeito e, desde o início, o ser humano já se encontra na intersubjetividade, já contempla algo da dimensão do outro, na medida em que está na cultura e na linguagem. “Para a criança, a intersubjetividade se manifesta no fato de que ela pode se servir da linguagem” (p. 249). Essa diferença teórica trará diversas implicações para a prática clínica. Para Balint, a situação analítica é vista como um “*two bodies psychologys*”. A relação analítica seria harmônica e saturaria o desejo natural, operando no que Lacan denomina de registro imaginário. Para Lacan, o analista, ao trabalhar com a neurose, deveria operar no registro simbólico, dando a ver as hiências e os desencontros. A linguagem, por si só, já inclui a intersubjetividade quando um fala ao outro. Na análise, a fala operaria como um terceiro na relação analista/analisante. No trabalho do grupo em Educação Terapêutica, poderíamos também entender o discurso do grupo operando como um terceiro na relação entre a criança e a rede imaginária das relações familiares, na qual frequentemente a criança está colocada. Esse ponto será aprofundado posteriormente nesse trabalho.

O sujeito e a alteridade

Qualquer concepção de grupo em psicanálise é originária da ideia de que o sujeito carrega em si uma alteridade. De acordo com Barros (2007), “cada sujeito, em certo sentido, é Outro dele mesmo, tendo uma abertura para o exterior que faz com que não exista sozinho”. No entanto, quando trabalhamos com a psicanálise lacaniana, essas concepções mudam. Já não podemos falar, por exemplo, de uma alteridade que o sujeito encerra em seu interior, na medida em que essa concepção nos aproxima da noção de indivíduo e não é desse conceito que se trata, mas das emergências do sujeito.

Talvez possamos entender a relação do sujeito com a alteridade a partir da noção freudiana e lacaniana de fantasia. Segundo Barros (2007),

É a teoria da fantasia que nos permite entender que um sujeito possa conter dentro de si um objeto que, ao mesmo tempo, é e não é ele mesmo. Só através dela podemos situar a relação que cada sujeito mantém com um objeto, e que Lacan vai expressar com a fórmula $\$ \diamond a$. Sem essa mediação, a relação seria impossível, já que sujeito e objeto são heterogêneos, como diz Lacan em Kant com Sade.

Ou seja, para Lacan, a relação do sujeito com o objeto é sempre mediada pela fantasia. Isso faz com que o sujeito seja uma alteridade em relação a si próprio, no sentido de que carrega uma alteridade que nega sua própria essência. O sujeito não pode ser definido por sua essência, mas por uma *operação matemática*.

Um sujeito somente pode ser definido em psicanálise se for levada em conta a sua complexidade, e, principalmente a complexidade que se encerra na idéia de dentro e fora: um dentro que está fora e um fora que está dentro. Ele é, ao mesmo tempo, uma espécie de afirmação e de negação. A negação do sujeito é aquilo que funciona como alteridade. (Barros, 2007)

O que o sujeito nega em si, acaba por constituir uma alteridade que ele encerra em si mesmo. Além dessa alteridade, temos outra: o objeto, já que para Lacan, sujeito e objeto são diferentes.

Barros (2007) retoma a afirmação freudiana de que a psicologia individual é a mesma que a social, não existindo diferença entre elas, para afirmar que o sujeito se constitui na medida em que o exterior se combina com o interior e vice e versa. O sujeito seria uma operação que põe em confronto o dentro e o fora, de forma que não há distinção entre dentro e fora.

Entretanto, vemos que alguns autores das teorias de grupo tomaram essa afirmação freudiana a partir da ideia de *indivíduo*. Ao contrário da noção de sujeito, a concepção de indivíduo presume um dentro e um fora, separados. Em algumas teorias, o indivíduo é uma mônada, carregando conteúdos internos, que se relacionam com o exterior através de uma membrana. É essa ideia que faz René Kaës (1977), por exemplo, afirmar que o aparelho psíquico é grupal, no sentido de que encerra *dentro de si* toda a complexidade do *exterior*. A diferença é que, numa leitura lacaniana, não há interior e exterior. O sujeito emerge nos intervalos significantes e é constituído a partir de um discurso que o cerca. Na medida em que o sujeito é constituído discursivamente, o grupo pode se colocar como uma rede de linguagem que auxiliaria crianças que enfrentam entraves em sua constituição.

Lacan e a experiência bioniana

No texto *A psiquiatria inglesa e a guerra* (1947/2003), vemos Lacan abertamente impressionado com o trabalho de Bion e de Rickmann que, durante a Segunda Guerra Mundial, atenderam os convocados para a guerra que não se ajustavam às situações do front de batalha, como vimos.

Lacan (1947/2003) descreve entusiasmadamente o trabalho de Bion e Rickmann, que haviam publicado *Tensões internas ao grupo na terapêutica. Seu estudo proposto como tarefa do grupo*, texto em que analisam essa experiência, que Lacan caracteriza como verdadeira demonstração de método. Podemos ver o impacto que o encontro com Bion e seu trabalho com os grupos durante a guerra provocou em Lacan: “Nele reencontro a impressão de milagre dos primeiros avanços freudianos: encontrar no próprio impasse de uma situação a força viva da intervenção. Assim é Bion, às voltas com as cerca de 400 ‘aves raras’ de um serviço dito de reeducação” (p. 113).

Lacan aponta que Freud, no texto de 1921, explora amplamente a função do líder no grupo, a identificação dos membros com ele, mas aborda pouco a identificação que ocorre entre os membros do grupo, chamada de identificação horizontal. Para Barros (2007), esse texto de Lacan pode ser lido como uma resposta ao texto freudiano. É como se Lacan vislumbrasse uma alternativa para o grupo autoritário freudiano, e dissesse a Freud “olhe o que pode acontecer se sobrevivemos ao que você está apontando – isso é, a hegemonia do Um sob a forma do nazi-fascismo –, olha de que poderemos dispor” (Lacan, 1947/2003, p. 113).

No início do texto, Lacan critica duramente a França, que segundo ele reagiu à guerra com uma tentativa maníaca de restaurar o ideal perdido, negando a experiência que ocorrera. Enquanto isso, diz que a Inglaterra manteve sua dignidade, na medida em que ao invés de partir para uma tentativa desesperada de restituição do lugar do Um, derrotado na guerra, fez com que um coletivo pudesse subsistir sem sua garantia.

Após a Segunda Guerra, a Inglaterra estava liquidada, esfaqueada, sem condições de obter de seu líder, do Um, alguma direção por onde seguir. Diante dessa situação, o que Lacan vê em sua visita a Londres é a experiência de Bion com os pequenos grupos. Uma experiência centrada justamente na inexistência do Um, uma outra forma de organização grupal possível. Ainda que Bion fosse colocado pelos membros do grupo como líder, ele não encarnava esse lugar, que ficava apenas um lugar de suposto saber. As mudanças todas ocorriam entre os membros do grupo. De

acordo com Barros (2007):

Os pequenos grupos da psiquiatria inglesa são de certa forma uma antecipação, como toda sobrevivência é uma forma de antecipação. Você organiza hoje algo que só vai ganhar a sua razão de ser depois de mudadas as condições que fizeram com que a experiência fosse feita. Da crítica freudiana à experiência lacaniana há um percurso extraordinariamente importante na história da psicanálise.

O autor aponta ainda que a ideia lacaniana nesse texto de 1947 não é uma ideia ingênua do ponto de vista da democracia, e muito menos um protesto histórico contra a hegemonia do Um. Mas uma consequência do que foi descrito por Freud em 1921.

O Um, Ideal-de-Eu

Para Lacan (1947/2003), a Inglaterra e também a experiência de Bion parecem ter mantido uma relação verídica com o real, na qual verdade e real se articulam, ao invés de se oporem. Quando isso não é possível, vemos o real se transformar em um imperativo de gozo pelo supereu, como teria ocorrido com a França no pós-guerra.

Como vimos anteriormente, nos grupos freudianos há, na linha vertical, uma relação com o chefe e, na horizontal, a relação entre irmãos, os membros do grupo. E é a articulação entre o vertical e o horizontal – a identificação ao líder e a relação com os irmãos – que faz com que o grupo tenha uma relação tensa, mas que também se constitua. Entretanto, nesse modelo de grupo, se o líder/pai/chefe caem, o grupo se desfaz.

Para Barros (2007), se o S₁, o significante-mestre, não responde, os membros se dispersam, porque não há “nenhuma dimensão para sintomatizar a ausência do Outro”. Ou seja, para o autor, podemos escutar o discurso do líder também como o discurso do mestre. O que Lacan teria percebido na experiência de Bion com os grupos é que ainda que o S₁ entre em falência, poderíamos pensar em uma alternativa para a dispersão pânica dos coletivos ou a ordem de ferro superegóica, que é a dimensão horizontal nos grupos. Assim:

É preciso uma nova estruturação simbólica que não parta da adesão de cada um ao chefe, mas da ligação horizontal entre os iguais sem que seja pela via de um ‘todos iguais’, que tende a restabelecer o Um sob a forma do pior – seja pela democracia de massas, do consumismo, seja pela dimensão do império do supereu, de ordens insensatas. (Barros, 2007)

Os irmãos, os membros do grupo sem líder, ou seja, a dimensão horizontal, não garantem que uma nova estruturação simbólica se dê. Vemos, em *Totem e Tabu*, o clã fraterno durar até o momento em que um dos irmãos reivindica o lugar gozoso do pai, novamente. A dimensão horizontal é instável, ela não suporta a reivindicação de gozo feita por um dos irmãos. Ou seja, a ideia do ‘todos iguais perante a um outro’, seja em um pequeno grupo como o cartel ou um grande, tende a uma certa recuperação do universalizante. O que garante a formação de novas configurações simbólicas de agrupamento? Parece que a resposta está na tentativa do grupo de manter certa vinculação horizontal, abrindo mão do Um consistente e presente fisicamente na figura do líder.

Para Barros, essa nova articulação proporcionou mudanças na própria forma de conceber os grupos. O autor identifica no texto freudiano certa linha divisória, uma membrana entre o agrupamento e o mundo absolutamente exterior. Como se houvesse o mundo exterior, a igreja e o exército dissociados deste, por exemplo. O autor enxerga atualmente uma maior interpenetração entre os pequenos grupos. Pode-se fazer parte de diversos grupos simultaneamente, sem que um anule o outro.

Podemos ver no comunitarismo que há uma espécie de interpenetração de várias comunidades, de forma que, quando se trabalha, pertence-se a uma, quando se está em casa, pertence-se a outra, quando se estuda, pertence-se a uma terceira. Existe uma espécie de interpenetração que é diferente do que Freud dizia, por exemplo, do português que se opõe ao espanhol de tal maneira que é sendo oposto ao espanhol que ele se define como português. (Barros, 2007)

Isso geraria uma reformulação também do que Freud fala acerca do narcisismo das pequenas diferenças, quando os grupos se constituíam por uma referência negativa ao outro. *Eu sou português, pois não sou espanhol*. Atualmente, essa membrana rígida que parecia separar os grupos e construir suas identidades não se faz mais necessária.

Barros, entretanto, ressalta que essa formação grupal a partir da horizontalidade não é a formação natural dos grupos. Ele identifica que a tendência do grupo é fazer Um e eleger um líder para guiá-los, reproduzindo o modelo familiar do complexo de Édipo. O que estamos chamando aqui de nova formação grupal, para o autor, seria característico da dispersão democrática da nossa época. Uma época em que é possível nos agruparmos a partir de traços bastante discretos, o que ainda assim, constituiu um

grupo bem formado, que tem uma certa duração e um certo funcionamento. Esse modelo permite também a formação de grupos com a tarefa de preservar a singularidade, ainda que esta apareça através do sintoma, como vimos no texto de Bion. Para Barros, isso inaugura uma possibilidade de trabalho clínico em grupo, que precisa estar pautada em uma *insistência na singularidade* – que não é a mesma coisa que a ideologia contemporânea da individualidade e do individualismo.

Para os objetivos do presente trabalho, essa abertura é extremamente interessante, já que vislumbra a possibilidade da montagem de um grupo a partir da singularidade de cada criança, ou seja, um grupo em que o imperativo não seja a massificação, a homogeneidade – como ocorre em algumas propostas no campo da educação – mas sim, a posição singular de cada criança. Quando conseguimos conceber um grupo em que o singular possa coexistir com o coletivo, abrimos um vasto campo de trabalho clínico, especialmente com crianças. Sabemos como as crianças são sensíveis ao discurso social que as rodeiam. Frequentemente, vemos crianças aprisionadas em uma posição de objeto ou de resto no discurso dos pais, no discurso social, educativo, etc. Um trabalho clínico em grupo poderia proporcionar para essa criança a circulação por outras redes discursivas, como sujeito e não mais como objeto. O grupo terapêutico entraria como uma rede discursiva diferenciada em relação ao discurso predominante em torno da criança. Esse discurso se colocaria como terceiro no aprisionamento imaginário em que a criança se encerra. Ele teria ainda mais força do que uma análise individual, já que o grupo carrega a potência do coletivo.

O cartel

Embora Lacan tenha discorrido pouco sobre grupos, há um dispositivo de trabalho por ele criado – o cartel – que se apoia de alguma forma naquilo que um grupo pode contribuir quando está em jogo a formação dos analistas. Pretende-se verificar em que medida se pode transpor a análise da horizontalidade desse dispositivo para o funcionamento de um grupo de tratamento, do qual também é dessa horizontalidade que se busca tirar proveito.

O cartel foi elaborado por Lacan em 1964, no contexto da transmissão da psicanálise e é utilizado até hoje pelos analistas da Escola. Como pano de fundo dessa formulação, temos as críticas de Lacan ao modelo de formação adotado pela IPA (International Psychoanalytical Association) e seu rompimento com essa instituição. Entretanto, onze anos depois, há um colóquio em que a experiência é avaliada e onde aparece as dificuldades de assimilar esse dispositivo inovador.

Em seu texto *A Proposição de 9 de outubro de 1967*, Lacan (1967/2003) escreve que o grupo funcionaria no eixo especular amor-ódio, sendo portanto regido pela dimensão imaginária e obscena. Seria um lugar propício para a produção de segregação e do narcisismo das pequenas diferenças. Para o autor, o ponto central no estudo dos grupos seria a dimensão do imaginário, sendo o cartel concebido como um dispositivo para barrar os efeitos imaginários no grupo. Sem a referência ao Édipo, ou seja, ao registro simbólico, o grupo poderia cair no delírio psicótico. Partindo dessas considerações, Lacan desenvolve esse dispositivo.

Trata-se de um grupo de 4 pessoas que se escolhem a partir de um tema em comum e em seguida, designam mais uma pessoa para ocupar um lugar que Lacan denominou de +1 (mais-um). O mais-um teria a função de barrar os efeitos imaginários do grupo e causar os sujeitos em suas próprias questões. O motor do grupo seria a *transferência de trabalho*. A ideia é que esse grupo se reúna durante dois anos. Ao final desse período, cada cartelizante deve apresentar uma produção escrita sobre o cartel. Essa produção engloba não apenas os resultados teóricos estudados, mas também as crises vividas durante o processo do cartel.

No texto de 1980¹ (inédito), *D'ecolage*, Lacan enuncia quatros pontos da proposição do cartel:

Primera: Cuatro se eligen, para proseguir un trabajo que debe tener su producto.

Segundo: La conjunción de los cuatro se hace alrededor de un Más-uno, quien, si bien es cualquiera, debe ser alguien. A su cargo el velar por los internos de la empresa y provocar su elaboración.

Tercero: Para prevenir el efecto de encolado, debe hacerse la permutación en término fijo de un año, dos como máximo.

Cuarto: Ningún progreso es esperable, sino una exposición a cielo abierto periódica de los resultados y de las crisis del trabajo.

Quinto: El sorteo asegurará la renovación regular de los hitos creados a fin de vectorializar el conjunto. (p. 5-6)

¹ Lacan 1975 e 1980 são livros inéditos. Para esse trabalho, foi utilizada a publicação não-oficial da PsiKolibros, conforme consta na bibliografia.

Entretanto, num texto anterior a esse, sobre o R-S-I (Real, Simbólico e Imaginário), Lacan (1975, inédito) havia formulado o cartel com algumas diferenças com relação ao número de participantes. Nesse texto, a partir de seus estudos sobre o nó borromeano e os três registros, Lacan propôs que fossem três pessoas e o mais-um, somando quatro ao todo. Atualmente, algumas instituições de transmissão da psicanálise lacaniana trabalham com $4 + 1$ e outras com $3 + 1$, a depender da forma como interpretam os textos.

Apesar do cartel ser um dispositivo de formação do analista, ele possui algo da ordem da experiência clínica, do trabalho com o inconsciente. É um dispositivo provocativo, que mobiliza a angústia e, nesse sentido, provoca também efeitos no sujeito. Para além do conhecimento teórico, no cartel se produzem mudanças de cunho psíquico, que são engendradas em um coletivo.

Ele parte do princípio de que a Escola deveria funcionar a partir de um saber não totalizado, faltante. Sobre essa questão, Cristina Drummond (1999) escreve: “É exatamente porque o saber em psicanálise é furado, porque há um impossível de se transmitir e de se escrever, que Lacan inventou esse dispositivo, um dispositivo cujo trabalho visa à produção de saber”.

Freud, em 1921, nos mostrou uma lógica de grupo que funciona a partir da identificação com o líder, como vimos. Lacan (1966/1995), em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, apresenta um grupo que funcionaria a partir de uma outra lógica. Esse texto introduz a parábola lacaniana dos três prisioneiros: cada sujeito deve concluir sobre aquilo que não sabe. Verificamos que o tempo tem uma função de precipitação. A presença do outro também é fundamental para a entrada no tempo de concluir. O sujeito não pode saber sem os outros. Esse grupo, que tem um número restrito de membros, funciona de acordo com uma *lógica de elaboração coletiva*, que supõe relações recíprocas entre os membros.

A função do + 1

Guy Trobas (1988), em seu texto *Del grupo al cartel, del líder al más-uno*, nos apresenta a discussão em torno da função do $+1$ ocorrida nas Jornadas da antiga Escola Freudiana de Paris, em abril de 1975. Nesse debate, Lacan teria insistido que a função do mais-um deveria ser ocupada por uma pessoa. Nesse momento, todos ali

pensavam o mais-um como uma função de terceiro, uma função simbólica idealizada para o grupo e, assim, o concebiam como uma espécie de terceiro ausente, que poderia ser rotativo, ou ainda exercido por outras figuras – a clínica, a Escola, a escrita, etc. Mas Lacan prosseguia insistindo que o mais-um deveria ser alguém, não uma ausência, mas uma presença.

Qual seria a função do mais-um nesse dispositivo? A presença de uma pessoa encarnando esse lugar não acentuaria o risco de que ela encarnasse o líder para o grupo? O autor nos conta que o mais-um não está ali para interferir diretamente, ele não deve acrescentar nada. Como vimos com Freud (1921/2011), é uma tendência do grupo colocar alguém para ocupar o lugar do líder. No cartel, se o mais-um assumir esse lugar de mestre em que eventualmente pode ser colocado, o objetivo do dispositivo – causar o sujeito em sua questão – ficaria comprometido. Os cartelizantes passariam a esperar do mais-um a resposta para suas questões, o que obstruiria o objetivo final do cartel.

A função do mais um seria ocupar o lugar de terceiro, superando os obstáculos de blá-blá-blá e fazendo os cartelizantes se responsabilizarem por suas questões. Ele só seria mais-um pelo fato de estar ocupando uma função, e não por seus atributos pessoais. É um elemento heterogêneo, que não está incluído na conta do grupo, mas, ao mesmo tempo, compõe o matema do cartel $X + 1$. Trobas escreve que seria contestável que o simples fato de eleger um mais-um, o que sempre estaria ligado ao registro da demanda, introduziria um obstáculo simbólico a homogeneização do grupo. O autor, entretanto, precisa que o mais-um testemunharia o efeito de colagem que soldaria os quatro sujeitos particulares. Nesse sentido, propõe que se trata mais de um *efeito* de mais-um do que de uma *prática* de mais-um. A presença do mais-um teria o efeito de produzir um obstáculo simbólico diante da unificação imaginária do grupo. Vejamos o que nos fala Trobas (1988):

Es apreciable que nos encontremos en esta argumentación algo del idealismo evocado anteriormente: por una especie de automatón intrínseco a un dispositivo globalmente simbólico en el que el más-uno se distinguiría por su nominación, tendría la oportunidad de poner en jaque lo imaginario grupal, de poner en jaque lo que en todo grupo tiende a asignar a los sujetos una residencia en un discurso, a detener la circulación de los discursos.

O cartel enquanto grupo teria uma vertente incompatível com o discurso psicanalítico. O autor caracteriza o grupo como “máquina egoica” e diz que ele tem a

tendência a produzir a coletivização dos sujeitos em um fantasma comum, enquanto o discurso analítico implicaria um laço social fora do grupo.

O analista, ocupando o lugar de semblante, suportaria a função de objeto *a*, o mesmo objeto que em sua própria análise ele teria encontrado apenas em seu ‘corpo de defesa’. Ele estaria diante desse objeto numa posição de aversão, de horror. Seria também uma posição de solidão radical, pois nenhum significante poderia representá-lo como sujeito em uma cadeia.

Então o analista se sentiria atraído pelo grupo. O que causaria essa atração? O grupo carregaria, em sua vertente de histerização, a oferta de significantes, ali mesmo onde haveria um impossível de representar. A oferta de significantes frente ao real traria certo conforto para o analista.

O autor insiste em afirmar que o grupo se fundaria sobre um real desconhecido, um real tal que apoia o discurso do mestre. O efeito de grupo seria a aspiração de recobrimento do real pelo imaginário. Ou seja, o grupo teria em sua origem um real, que seria recoberto pelo imaginário grupal.

É nesse momento que retornamos a discussão sobre o mais-um. O autor nos diz que se não há meio de escapar deste funcionamento que se cristaliza em todo grupo, há um meio para dar conta do que cria essa cristalização. Esse meio é o de instalar um significante novo, de produzir um significante novo, sobre o ponto de maior densidade imaginária, ao mesmo tempo em que faz signo de um real.

Esse ponto de maior densidade imaginária é o que Freud dizia com o nó identificatório ao líder e que Lacan chamou de o impossível de se dissolver no grupo. É nesse ponto que Lacan instala o significante novo, o mais-um, o que, para o autor, teve um efeito interpretativo.

A função do mais-um não seria operar a partir de uma posição que não seria a de líder, mas justamente ao contrário. O mais-um deveria assumi-la, partir dela para tentar, em determinados momentos, ler os efeitos da qual ela é produto e, então, limitar esses efeitos.

Outra função do mais-um seria provocar o sujeito, o que conota um chamado singular cujo efeito é incitá-lo a sair de si mesmo. O autor nos lembra que, etimologicamente, *provocar* remete a chamar desde fora. Para isso, faz-se necessário alguém que não esteja dentro do grupo, identificado imaginariamente como um semelhante, mas que esteja a uma boa distância para dizer, de forma que a provocação produza efeito.

Assim, ainda que o funcionamento do grupo não permita a instalação do discurso do analista, da forma como Lacan o concebeu nos quatro discursos, o dispositivo do cartel poderia restabelecê-lo com uma mudança discursiva, a fim de provocar uma construção nova, de interrogação quanto ao real em causa no grupo. De acordo com Trobas (1988),

si el trabajo en grupo excluye el discurso psicoanalítico como tal, es sustentable pensar que el cartel, que el más-uno y su provocación, podrían restablecerlo a título de un efecto de cambio de discurso; y en la medida en que este efecto es correlativo a la emergencia del objeto, tenemos ahí una posibilidad nueva: la de la interrogación, la del acercamiento, del real en causa en el grupo.

Ao propor o cartel como o dispositivo privilegiado de formação do analista na Escola, Lacan nos ensina que apesar dos efeitos internos do grupo – colagem entre os participantes, identificação ao líder, relação de amor e ódio – ainda assim o trabalho engendrado no coletivo deve ser desenvolvido. Na medida em que não negamos os efeitos nocivos intrínsecos aos grupos, abrimos a possibilidade de um trabalho a ser construído a partir de tais efeitos. Como propõe Trobas (1988), com relação a função de mais-um, não se trata de tentar se esquivar da função de líder em que se é colocado pelos membros do grupo, mas de trabalhar a partir dessa posição a fim de que um significante novo advenha a partir do contato com o real do grupo. Se em uma análise, o analista é colocado no lugar de *sujeito suposto saber*, para que, ao seu término, essa transferência se esvazie e caia, poderíamos dizer que o mais-um também ocuparia um lugar de suposição de saber, que tem que cair para que o sujeito se afete em sua questão?

As teorizações de Lacan sobre o grupo bioniano, o sujeito e o cartel, nos ajudam a identificar outros funcionamentos grupais possíveis, que não apenas o grupo com líder descrito por Freud (1921/2011). Com o cartel e o apólogo dos prisioneiros, Lacan nos fornece uma lógica onde o saber só pode ser construído em um coletivo.

Essa *lógica de elaboração coletiva* é uma especificidade do grupo, ou seja, há saberes que só podem ser construídos quando engendrados em um coletivo. Nessa pesquisa, que analisa uma proposta de trabalho em grupo com crianças, a pergunta sobre a especificidade desse dispositivo em relação a análise individual se faz presente. Com as teorizações lacanianas acerca do cartel, podemos vislumbrar um caminho para uma resposta possível. Ao propor o cartel como o dispositivo de transmissão privilegiado da psicanálise, Lacan nos indica que há saberes que só se

produzem a partir do coletivo. O autor indica o motivo de reunir os psicanalistas em pequenos grupos: que os sujeitos se colem e, após um tempo determinado, se descolem e produzam algo a partir dessa experiência. O cartel deve se dissolver para que cada sujeito retire desse encontro um saber, ou ainda um novo significante. No caso dos grupos em Educação Terapêutica, também poderíamos pensar que o objetivo de colocarmos crianças em pequenos grupos seria produzir identificações imaginárias (ou seja, produzir algum tipo de colagem), para que posteriormente elas possam se separar e carregar algo consigo dessa experiência.

CAPÍTULO 2

A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: PSICOSE E NEUROSE

Para que possamos compreender a proposta do grupo em Educação Terapêutica – que trabalha com crianças com questões psíquicas heterogêneas – e consigamos analisar seu alcance e seus limites no tratamento dessas questões, precisamos percorrer as teorias sobre a constituição psíquica e seus entraves. Esse capítulo abordará os principais tempos da constituição psíquica a partir de uma leitura lacaniana – a constituição da imagem corporal, identificação imaginária, complexo de Édipo, identificação simbólica, a inscrição da falta e as falhas nesses tempos.

O autismo e a psicose infantil são patologias que decorrem de falhas nos primeiros anos de vida: falhas de especularização (Lacan, 1953-54/1986; Laznik-Penot, 1991, 2004); não instalação do terceiro tempo edípico (Lacan, 1957-58/1999; Dor, 1989; Bernardino, 2007); não inscrição da falta (Lacan, 1955-56/2002; Dor, 1989; Faria, 2011).

Para que o sujeito se constitua, determinadas ações psíquicas precisam ocorrer. Tais ações não estão desvinculadas da cultura, do campo social. Afinal, como disse Freud (1921/2011) em sua polêmica afirmação: “a psicologia individual é também, desde o início, social” (p. 10). Ou seja, a constituição do sujeito, da psique individual não se dá de forma isolada, desvinculada do campo social, do meio. Sujeito e discurso estão totalmente articulados, desde o início. Lacan acompanhou a afirmação freudiana, destrinchando-a e teorizando acerca de como a constituição do sujeito, de seu corpo, de sua imagem corporal, se dão a partir do outro que, por corresponder ao campo da linguagem, Lacan denominou de Outro.

Kupfer (2010a), em seu artigo *O sujeito na psicanálise e o sujeito na educação*, escreve:

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade. (p. 270)

Lacan estabelece uma diferença entre o outro semelhante e o grande Outro, que corresponde ao campo social e a linguagem. Para o autor, antes de existir para si mesmo e por si mesmo, uma criança existe para e pelo o outro. Ela já existe no discurso familiar, antes mesmo de seu nascimento. É um polo de projetos, esperas e

atributos, que aparecem através de significantes ligados a um discurso. E é a partir dessa rede discursiva que o sujeito se constitui.

As primeiras inscrições psíquicas que o bebê recebe são transmitidas pelos pais, a partir de uma referência ou de um organizador, a que Freud chamou Lei do Pai e que foi retomada por Lacan (1957-58/1999) como Nome-do-Pai.

Essas primeiras inscrições são o início de uma longa e indefinida série de novas inscrições, que se constituirão ao longo da vida do sujeito, através de processos identificatórios. Esses processos constituirão o que Freud chamou de instância do Ego e que Lacan traduziu como registro do Eu. Lacan ainda desenvolveu o conceito de sujeito do inconsciente, que em Freud se confunde com o Ego, a fim de marcar a dimensão de desconhecimento e ilusão do campo do Eu. (Ephraim, 1980; Lacan, 1953/1998). O sujeito do inconsciente se manifesta nos intervalos e nas fraturas dos enunciados, deixando vir à tona então a dimensão inconsciente. De acordo com Kupfer (2010a): “O sujeito é a emergência dessas marcas postas em linguagem, dessas inscrições, dessa escritura originária, no discurso ordinário do Eu. Pode revelar-se em um lapso, mas também em uma inflexão da voz, em uma hesitação, em uma palavra sempre repetida” (p. 270).

Enquanto o Eu, para Lacan, se constitui de imagens, como veremos no item sobre o estádio do espelho, o inconsciente é estruturado como linguagem. Isso significa dizer que é de linguagem que o inconsciente é feito. O sujeito, desde o início, está imerso em um campo de linguagem – a língua materna, o drama familiar que antecede seu nascimento, o país em que nasce, etc. Desse campo de linguagem surgirão as marcas inconscientes que o constituirão. Para Kupfer (2010a):

As primeiras inscrições são marcas informes, e precisam da palavra, do sonho, do desenho, do rébus, da letra alfabética, de qualquer veículo no qual ‘pegar carona’ para se fazer dizer, não somente no sentido de encontrar uma palavra, mas no sentido de encontrar uma forma para poder existir. (p. 270)

O Inconsciente é o conjunto das marcas e dos traços originários. Para que um sujeito se constitua, diversos atos psíquicos precisam acontecer, como veremos adiante. Entretanto, em nossa clínica, encontramos também crianças que se constituíram de uma forma diferente da relatada aqui, crianças que estão se constituindo a partir de outra forma de estruturação. São aquelas diagnosticadas com autismo e psicose infantil, ou ainda, crianças que sofreram entraves em meio à

passagem pelos percursos da linguagem.

Esses entraves seriam fruto da falta de uma referência fálica, denominada por Lacan como Nome-do-Pai. Para este autor, quando isso ocorre, temos a forclusão do Nome-do-Pai. Ficaria foracluída a inscrição que ordenaria a trajetória da criança pelo mundo da linguagem, como nos casos das psicoses infantis. Isso provocaria uma grande dificuldade de estar na linguagem e de dar sentido ao seu ser (Lacan, 1955-56/1985).

Bernardino (2007) utiliza o termo *chaves de significação*, para falar das referências fálicas que ordenam o campo simbólico. Tais chaves são capazes de orientar a circulação da criança pela linguagem, pela cultura e pelo desejo do Outro. De acordo com Kupfer (2010a), “sem essas chaves de significação, a criança errará pelo mundo da linguagem, recolhendo pedaços sem sentido ou de sentido insuficiente para orientar a percepção dos outros, de si ou do mundo” (p. 271).

Kupfer descreve as consequências que se seguem devido à falta dessas chaves de significação. A criança pode sofrer uma interrupção em sua estruturação psíquica, ou em sua constituição de sujeito do inconsciente, sendo a psicose infantil uma interrupção na estruturação psíquica, que pode ou não provocar uma interrupção no desenvolvimento da criança. Podemos ver situações que envolvam o corpo ou ainda, a imagem corporal e tudo o que acarreta a falha na constituição desta. “O desenho de uma figura humana poderá ser, por exemplo, um conglomerado de partes desconexas: o olho aqui, o braço do outro lado da folha” (p. 272). A criança pode, ainda, manter uma relação com a fala bem específica, produzindo neologismos, ou falar de modo repetitivo e em eco, por exemplo.

Essas situações são efeitos da relação que a criança mantém com o Outro. Por não ter as chaves de significação, fica difícil para a criança responder à pergunta: o que o Outro quer de mim? Essa pergunta pode lançá-la para situações ameaçadoras ou excessivas. Ao não saber o que se quer dela, a criança interpretará o Outro de forma toda. Trata-se da lógica do todo da psicose, que deixa de fora, foraclui a falta.

Outro sabe tudo, é onipotente e pode fazer com ela o que bem lhe aprouver, ou então o Outro é vazio de significação, de desejo. É um abismo a ser evitado a todo custo. No primeiro caso, Lacan fala em gozo invasivo do Outro do psicótico. No segundo caso, trata-se da ausência de significação do Outro para a criança autista. (Kupfer, 2010a, p. 272)

Essa relação com o Outro excessivo, invasor, pode gerar defesas muito rígidas

por parte da criança. Frequentemente vemos crianças que precisam tapar os ouvidos ou desviar o olhar diante de demandas diretas demais. Ou ainda, aquelas que conseguem entrar em contato com o outro, mas reagem de forma agressiva ou persecutória.

Na medida em que para ele o recalque não operou, o psicótico viverá parasitado por associações que supõe virem de alhures, mas que vêm dele próprio e da falha na operação do recalque. (...) O psicótico é um sujeito capturado, blindado. Sujeitado. Alienado no Outro, como diz Lacan. (Kupfer, 2010a, p. 272)

Para essas crianças, a constituição da imagem corporal e os processos identificatórios que se dão ao longo de sua história singular, também devem ser pensados de outra forma. Os processos identificatórios têm função central na constituição de instâncias muito primordiais, como o Narcisismo Primário (Ephraim, 1980). Na medida em que algumas dessas crianças enfrentam problemas justamente com o momento da constituição egoica, a identificação pode adquirir um lugar central para a direção de tratamento.

Podemos depreender dos textos freudianos duas formas de compreender a gênese do Ego: uma forma mais adaptativa, em que o sistema percepção-consciência vai se diferenciando do Id, por aproximações sucessivas com a realidade; e outra forma, que é definindo o Ego como produto de uma série de identificações (Laplanche & Pontalis, 1968/1970). Em *Introdução ao Narcisismo*, Freud (1914/2010) fala que o Ego é uma instância que tem que ser desenvolvida e para que o narcisismo se constitua, tem-se que agregar um novo *ato psíquico*. Podemos dizer que para Lacan (1966/1995), esse novo *ato psíquico* corresponde à metáfora do estádio do espelho. Ou seja, Lacan faz uma distinção entre constituição do Eu e constituição do sujeito, sendo que a gênese do Eu seria imaginária e a gênese do sujeito seria simbólica.

Lacan fala de identificação imaginária e de identificação simbólica para designar a produção de uma nova instância psíquica. A identificação imaginária estaria na origem do Eu, seria a relação do sujeito com a imagem especular do pequeno semelhante (formação narcísica, fixação da primeira alienação do sujeito ao desejo do Outro). A identificação simbólica daria origem ao sujeito do inconsciente, através de significantes, traços que marcariam sua história (traço unário).

Para precisarmos melhor a diferença entre as duas identificações, precisamos antes percorrer os processos de constituição do Eu, o complexo de Édipo, que nos

auxiliarão a precisar os conceitos de identificação imaginária e simbólica posteriormente.

2.1 – A CONSTITUIÇÃO DO EU E O ESTÁDIO DO ESPELHO

As teorizações lacanianas sobre o estágio do espelho nos interessam na medida em que constituem a primeira identificação da criança com uma imagem. Com a metáfora do estágio do espelho, Lacan aponta como se dá a primeira identificação imaginária, um dos eixos centrais desse trabalho. A originalidade da teorização lacaniana está em indicar que existe um momento identificatório diferente e anterior ao complexo de Édipo, como formulado por Freud.

Freud (1921/2011), ao falar da identificação, localiza a gênese desse processo quando do complexo de Édipo, momento em que a criança, até então apaixonada pelo genitor de sexo oposto, se identificaria com o de mesmo sexo. O garoto que estivera apaixonado por sua mãe, abandonaria esse objeto em função do complexo de castração e se identificaria ao pai. Essa identificação sexual daria origem à cadeia de identificações posteriores que formariam a dimensão egóica da criança.

No entanto, Lacan (1938/1981) indica um momento identificatório anterior, que ocorreria por volta dos 18 meses de idade.

A identificação afectiva é uma função psíquica de que a psicanálise estabeleceu a originalidade, como veremos, no complexo de Édipo. Mas o emprego deste termo no estágio em que estudamos fica mal definido na doutrina; é o que tentamos substituir por uma teoria desta identificação, da qual designamos o momento genético sob o termo de estágio do espelho. (p.43)

Lacan estabelece uma diferença entre a identificação no tempo do estágio do espelho e aquela que se dá no momento do complexo de Édipo, quando ocorreria a entrada da Lei paterna.

De acordo com Lacan (1966/1995), a criança por volta dos 18 meses de idade, ainda prematura em termos motores e neurológicos, veria sua imagem no espelho, ou ainda, no olhar do Outro, e se reconheceria nessa imagem. Entretanto, haveria uma discrepância entre a imagem vista, que seria unificada, e o estado de dependência e impotência motora em que a criança se encontraria na realidade. Como vimos, seria

através dessa experiência diante da sua imagem unificada no espelho que a criança poderia antecipar imaginariamente o domínio de seu corpo.

De acordo com Nasio (1991),

enquanto antes vivenciava-se como um corpo despedaçado, agora ela se acha cativada, fascinada por essa imagem do espelho, e se rejubila. Diante de sua impotência e prematuridade, a imagem unificada antecipa para a criança uma imagem de si. Porém, trata-se de uma imagem ideal, à qual a criança jamais conseguirá corresponder. A criança se identifica com essa imagem e conclui: ‘essa imagem sou eu’, embora a imagem se situe do lado de fora, externa a ela. Aí está o que Lacan chama de identificação primordial com uma imagem de si mesmo. (Nasio, 1991, p. 57, grifo nosso)

Entretanto, como se daria para a criança esse processo de identificação com a imagem no espelho? Não se trata de um fenômeno de visão. Ainda que a imagem visual desempenhe um papel, ele está subordinado a um efeito de linguagem, que é o efeito de falta. Ou seja, já no estágio do espelho, quando o sujeito irá formar uma imagem de corpo, a linguagem opera inscrevendo, em algum nível, a falta. Isso significa dizer que, na neurose, o valor dessa imagem deve-se menos ao fato de compor uma completude, uma unidade de corpo, do que ao fato de ela ser furada, descompletada pelo olhar. Soler (2007) nos traz a ideia de que o mundo visível, da forma como o conhecemos, é uma construção feita pela pulsão escópica. Para que isso ocorra, é necessário que percamos de alguma forma o olhar. Algo – a Coisa – precisa cair para que o olhar advenha. Isso é um efeito de linguagem. Para a autora,

o visível, o limiar do mundo visível, pressupõe que se haja produzido por subtração, sob o efeito de linguagem, ou, dito de outra maneira, que o olhar tenha sido perdido. Essa subtração, pela falta que gera, cria a libido escópica e dá impulso ao investimento do campo visual. Para que o mundo seja visível, no sentido humano do termo, é preciso que ele seja visado por um desejo de ver. (p. 37)

Essa queda do corpo real para a construção de uma imagem corporal estaria em jogo no estágio do espelho. Isso ocorreria a partir de uma relação muito específica de alienação do bebê com a mãe ou substituto. De acordo com Joël Dor (1989), poderíamos identificar três tempos no estágio do espelho. No primeiro tempo, temos a prevalência do transitivismo, fenômeno em que a criança, a partir dos seis meses de idade, se vivencia a partir da imagem do outro. A criança estaria fundida, misturada com a imagem do outro, especialmente, com a imagem materna. Ao ver sua imagem, a criança não se reconheceria. Ela ainda não se conceberia separadamente do outro. O segundo tempo, decisivo para o processo identificatório, seria o momento em que a

criança começaria a distinguir a *imagem* do outro no espelho da *realidade* do outro. Ela seria levada a descobrir que o outro no espelho não é um outro real, mas uma imagem. Até então, não haveria diferença entre a imagem do outro no espelho e a realidade do outro. O terceiro tempo dialetiza os momentos anteriores. A criança, já segura de que o reflexo no espelho seria uma imagem e já tendo se misturado com o outro – transitivismo – se daria conta de que a imagem no espelho é a sua própria, e não de sua mãe ou de outra criança.

Isso, subjetivamente, tem o efeito de constituir uma imagem de corpo unificada para a criança, que separando-se do outro, se identifica a essa imagem, alienando-se. Trata-se aqui do primeiro movimento de separação do outro e alienação a uma imagem, que acompanhará a criança ao longo de todo processo de constituição do sujeito.

O estágio do espelho é um processo de identificação que tem como pano de fundo uma relação de alienação específica com a mãe. Se antes a criança estava às voltas com a alienação na imagem do outro (primeiro momento), no terceiro momento a criança, ainda que imaginariamente, já consegue formar um corpo próprio unificado, separando-se desta imagem e alienando-se em sua própria imagem. É uma primeira separação vivida pelo sujeito.

O estágio do espelho é uma experiência que organiza o esquema corporal para a criança, antes ainda que este advenha. É um momento crucial para a formação posterior do sujeito do inconsciente e atesta sua origem imaginária.

Ao contrário do que dizia Freud a respeito do Ego, para Lacan, o Eu é fonte de desconhecimento e alienação. Para Lacan, o Eu se reduz ao narcisismo, ele não é, portanto, a instância que media o conhecimento do homem sobre o mundo, como apontava Freud com o sistema percepção-consciência, mas se trata da captação imaginária dos objetos, característica do narcisismo. O estágio do espelho representa o próprio nascimento do Eu, que ocorre através de uma imagem. O Eu é lugar de desconhecimento, não reconhece sequer que é feito de imagens.

Vemos, desde já, a função e a importância do outro na construção da identidade narcísica, do Eu. Embora diga respeito ao sujeito, a construção da imagem corporal depende de um reconhecimento originário da imagem do outro pela criança.

Por ser uma imagem projetada do sujeito através de seus múltiplos representantes, o EU (*Moi*) *só toma seu valor de representação imaginária pelo outro e em relação ao outro*. O estágio do espelho é um processo precursor desta dialética. De fato, a identificação da criança com sua imagem especular torna-se possível na medida em que está sustentada em um certo reconhecimento do Outro (a mãe). (Dor, 1989, p. 122, grifo do autor)

O estágio do espelho, com a formação da identidade originária, inaugura um momento em que a criança pode começar a se colocar fora do registro da relação dual com a mãe. A partir desse início de promoção subjetiva, a criança se vê em condições de seguir rumo ao acesso ao simbólico, através do qual colocará um fim à essa relação especular. Entretanto, a iniciativa de acesso ao simbólico provocará, posteriormente, uma recaída do sujeito no registro imaginário, culminando no advento do Eu (*Moi*).

Assim, vemos que a constituição do sujeito na neurose se dá em processos dialéticos, que seguem se alternando e se complexificando. A presença do outro é imprescindível nesse processo, já que é a partir da imagem do outro que o sujeito acede à sua identidade. Isso marcará o sujeito irremediavelmente, promoverá a entrada num movimento subjetivo correlativo com relação ao outro. É sob a forma do outro especular que o sujeito perceberá o outro semelhante. Segundo Dor (1989), “pode-se falar, pois, de *uma dialética da identificação de si com o outro e do outro a si*” (p. 124, grifo do autor).

Lacan (1938/1981) escreve acerca da especial relação que o outro semelhante teria para o sujeito nesse momento, ao abordar, em seu texto sobre o *complexo de intrusão*, o encontro entre crianças de seis meses a dois anos de idade. Ele nos indica que já haveria o reconhecimento do outro como um duplo, ainda que a criança não se distinga da imagem do outro. Ou melhor, por não se distinguir da imagem do outro, as crianças dessa idade se identificariam imaginariamente a ela, imitando seus gestos e falas. Lacan afirma ser esse o início das condutas sociais: “(...) a identificação, específica das condutas sociais, neste estágio, se funda sobre um sentimento do outro, que não se pode senão desconhecer sem uma concepção corrente do seu valor completamente imaginário” (p. 39).

O autor reafirma em outra passagem, a função do semelhante para a construção da imagem corporal, que se constituirá posteriormente em Eu-Ideal para o sujeito: “Parece que a imago do outro é ligada à estrutura do corpo próprio e mais especialmente das suas funções de relação, por uma certa semelhança objetiva” (p. 40).

Já em seu texto de 1961, *A identificação por ein einziger Zug*, que se encontra no

Seminário 8, o autor aponta que o estádio do espelho além de produzir uma unificação do corpo despedaçado, na medida em que produz uma imagem de corpo unificada, já engendraria também uma imagem que se apresenta como um *Urbild* ideal. Ou seja, uma imagem de Eu que o sujeito não alcança, em função de sua prematuridade motora. Seria esse o primeiro Eu ideal do sujeito? Vejamos o que o autor diz.

Essa imagem já se apresenta como uma Urbild ideal, algo de ao mesmo tempo na frente e atrás, algo de sempre, algo que subsiste por si, algo diante do qual ele resalta suas próprias fissuras, por ser prematuro, e experimenta a si mesmo como ainda insuficiente coordenado para responder a ela em sua totalidade. (p. 340)

E ainda,

(...) nessa situação original, é o ideal que está ali, falo do eu ideal e não do ideal do eu, e que o autêntico eu ainda está por vir. (p. 342)

Como vimos, para Lacan, a origem do sujeito no campo do humano se daria a partir do registro imaginário, “a partir de este início radicalmente imaginário” (p. 340) do sujeito com o outro, diz o autor. Entretanto, seria necessário que o registro do Outro, que funcionaria como um terceiro na relação imaginária dos semelhantes, intervenha para que essa relação se abra em uma dialética.

(...) para que se funde alguma coisa que se abra a uma dialética, é preciso, mais além, que intervenha o registro do grande Outro.

É isso que exprime o esquema. É na medida em que o terceiro, o grande Outro, intervém na relação do eu com o pequeno outro, que algo pode funcionar, algo que acarreta a fecundidade da própria relação narcísica. (p. 342)

Na psicose, o sujeito ficaria aprisionado em uma relação imaginária e dual com o outro. Ainda que fale, sua posição na linguagem é de outra ordem. O Outro não teria operado como um terceiro que barraria a relação alienante com o pequeno outro. A própria relação do psicótico com a linguagem seria imaginária. O complexo de Édipo, quando a relação dual com a mãe é interceptada pela entrada em cena da lei paterna, não estaria em jogo para o psicótico, que não teria recursos simbólicos para lidar com a castração.

2.2. O COMPLEXO DE ÉDIPPO

Apesar dos esforços para a construção de uma imagem de corpo próprio, ao sair do estádio do espelho, a criança ainda manteria uma relação quase fusional com a mãe. Após separar-se da imagem materna, a criança passaria a se colocar como o objeto capaz de suprir o desejo da mãe. Ela se identificaria com o que supõe ser o objeto de desejo materno, o falo. Ou seja, o desejo da criança seria se fazer o objeto de desejo da mãe. De acordo com Dor (1989): “Esta identificação, pela qual o desejo da criança se faz *desejo do desejo da mãe*, é amplamente facilitada, e até induzida, pela relação de imediação da criança com a mãe, a começar pelos primeiros cuidados e a satisfação das necessidades” (p. 81, grifo do autor).

A criança tende a se identificar como o único e exclusivo objeto de desejo do outro. Para o autor, isso seria facilitado pelos primeiros cuidados maternos. Entretanto, essa relação fusional será interdita e a libido em jogo precisará ser deslocada.

Nesse momento, em se tratando de uma criança neurótica, vemos entrar em cena a figura paterna e a montagem de um drama familiar: o complexo de Édipo. Partindo de uma leitura lacaniana do complexo de Édipo, podemos dividi-lo em três tempos.

Primeiro momento: ser ou não ser o falo da mãe.

No primeiro tempo do Édipo, o desejo da criança permaneceria assujeitado ao desejo da mãe. Como vimos, a questão para a criança seria ser ou não ser o objeto de desejo materno, ou seja, o falo. Segundo Dor (1989), “nesse nível, a criança está diretamente alienada pela problemática fálica sob a forma da dialética do *ser*: ser ou não ser o falo” (p. 81, grifo do autor). A criança encontrar-se-ia identificada com o objeto fálico.

A criança não se daria conta, nesse momento, da dimensão da castração que está em jogo na lógica fálica. A castração ainda estaria elidida, não estaria operando. E isso propiciaria ainda mais oscilações entre *ser ou não ser* o falo da mãe. Tais oscilações preparariam o terreno para a entrada no segundo momento do Édipo.

Segundo momento: o pai castrador

O surgimento dessas oscilações anunciaria o segundo tempo do Édipo. Nesse momento, a figura paterna surgiria na cena, interditando a relação da criança com a mãe. Essa intromissão do pai seria vivida pela criança como uma “*frustração*, ato imaginário concernente a um objeto muito real, que é a mãe, na medida em que a criança necessita dela.” (Lacan, 1957-58/1999, p. 178, grifo do autor). A princípio, a criança veria o pai como um outro objeto fálico com o qual rivalizaria imaginariamente. Isso provocaria um deslocamento na identificação da criança com o falo. Ela se sentiria intimada a questionar sua identificação fálica e a renunciar ser o único objeto de desejo da mãe.

A intromissão do pai manifestar-se-ia de duas formas. Do ponto de vista da criança, o pai interviria sob a forma de *interdição*, apresentando-se como tendo direito à mãe. Do ponto de vista da mãe, o pai a *privaria* do falo que ela supostamente teria na criança identificada como objeto de seu desejo.

Esse deslocamento imaginário do objeto fálico (da criança para o pai) conduziria a criança a encontrar a *lei paterna*. Seria na medida em que descobre que a própria mãe depende dessa lei paterna e está a ela submetida, que a criança confrontar-se-ia com ela. De acordo com Dor (1989), “o fato de que o desejo da mãe esteja submetido à lei do desejo do outro implica que seu próprio desejo esteja na dependência de um objeto que o outro (o pai) é suposto ter ou não ter” (p. 86). De acordo com Lacan, essa seria a estrutura do desejo: o que *submete* o desejo de cada um à lei do desejo do *outro*.

A criança então descobriria a *dialética do ter* (ter o falo ou não), o que faria eco na *dialética do ser* que governava a vivência de seu próprio desejo até então. O pai passaria a aparecer para a criança como depositário do falo, aquele que deteria o objeto de desejo da mãe, e não como aquele que é o falo.

Terceiro momento do Édipo: ter ou não ter o falo

Assim, no terceiro tempo, teríamos a passagem da lógica do *ser* para a lógica do *ter*, através da entrada no complexo de castração. O pai teria um lugar fundamental nessa operação, devendo intervir como aquele que tem o falo e não como aquele que o é. Assim, nesse tempo, ele apareceria para a criança não apenas como aquele que a

priva, mas como o que possui o objeto do desejo da mãe. De acordo com Dor (1989), a criança:

deixa a problemática do ser para aceitar a negociar, por conta própria, a problemática do ter. (...) A criança, tal como a mãe, encontra-se, então, inscrita na dialética do ter: a mãe que não tem o falo pode desejá-lo naquele que o detém: a criança, igualmente desprovida, poderá também cobiçá-lo lá onde ele se encontra. (p. 88)

Entretanto, para entrar na dialética do ter, é preciso que a criança passe pelo complexo de castração. Para ter o falo, é preciso que, antes, tenha sido estipulado que não se pode sê-lo, “esta possibilidade de ser castrado é essencial na assunção do fato de ter o falo. Eis aí o passo a ser dado, é aí que deve intervir em algum momento, eficazmente, realmente, efetivamente, o pai” (Dor, 1989, p. 87). A dialética do ter convocaria ao *jogo das identificações*, que se montaria de acordo com o sexo. Preciso ser como a mamãe/o papai, para ter o falo ou ainda, para ter o amor deles. Assim, vemos que os abalos identificatórios vividos pelas crianças – não ser o falo, não ter o falo – têm função estruturante na neurose. Esse caminho pelos três momentos do complexo de Édipo parte da identificação imaginária da criança com o que seria o falo para a mãe até a entrada da lei paterna, que se interpõe como terceiro na relação dual mãe-criança. Através da castração, a criança se dá conta de que ninguém pode ser o falo (identificação imaginária), mas todos podem ter acesso a ele. Mais tarde, a criança terá que se dar conta de que ninguém possui o falo, ele se dá justamente na circulação, na troca entre os sujeitos.

2.3. O FORT-DA FREUDIANO E A INSCRIÇÃO DA FALTA

O jogo do Fort-Da é a ilustração mais precisa da metáfora do Nome-do-Pai. Trata-se do controle simbólico do objeto perdido. Ele foi descrito por Freud (1921/2006), no texto *Além do Princípio do Prazer*. Nesse texto, Freud analisa a brincadeira que seu neto de um ano e meio faz, durante a ausência prolongada de sua mãe. O garoto possui um carretel com um barbante, que joga para fora do berço, até perdê-lo de vista, ao mesmo tempo em que profere um longo “o-o-o”. Em seguida,

puxa o carretel, fazendo-o aparecer e proferindo “daaa”. Freud identifica os sons do garoto como as palavras Fort e Da, que em alemão, significam *ir embora* e *ali*.

O garoto, confrontado com a ausência prolongada de sua mãe, teria criado um jogo no qual tanto podia elaborar a falta, quanto inverter as posições. Nesse jogo, seria o garoto que faria o carretel desaparecer e aparecer, ou seja, a mesma situação vivida de forma passiva quando sua mãe se ausenta. Segundo Freud (1921/2006), “no início, [a criança] achava-se numa situação passiva, era dominada pela experiência; repetindo-a, porém, por mais desagradável que fosse, como jogo, assumia papel ativo” (p. 26-27).

Nesse jogo, veríamos também o alcance da simbolização dessa criança. Primeiro, teríamos a substituição metafórica da mãe pelo carretel, e em seguida, o jogo “presença/ausência”, simbolizando metaforicamente os retornos e partidas. Para Dor (1989), teríamos aí uma *substituição significativa* e um duplo processo metafórico. Para o autor, “a atividade lúdica da criança – e aí reside o mais instrutivo da observação de Freud – prova que ela inverteu completamente a situação em seu proveito” (Dor, 1989, p. 90). Agora, seria a criança que abandonaria sua mãe *simbolicamente*. Isso só seria possível pois a criança se identificaria com a mãe e conseguiria controlar o fato de não ser mais o único e exclusivo objeto de desejo dela. Assim, a criança conseguiria mobilizar seu desejo para outros objetos substitutivos. Temos aí a assunção do desejo como *desejo de sujeito*.

Esse jogo nos mostra a complexidade dos atos psíquicos que o netinho de Freud conseguiu atravessar:

- 1 – Recortar imaginariamente, tanto a si quanto a mãe, de uma realidade indiferenciada (primeiro tempo do estágio do espelho).
- 2 – Separar-se da imagem materna construindo uma imagem de corpo própria (segundo tempo do estágio do espelho).
- 3 – Dar-se conta da ausência da mãe.
- 4 – Externar apelos à mãe (quando ela retorna, a criança fica muito feliz).
- 5 – Conceber a ideia de que a mãe existe mesmo quando não está em sua presença e que, portanto, ela pode retornar.
- 6 – Identificar-se com a mãe e assumir uma posição ativa.
- 7 – Dialectizar simbolicamente a presença e a ausência.
- 8 – Inscrever simbolicamente a falta.

Nos casos de psicose, o sujeito não consegue lidar simbolicamente com a falta. Não há inscrição simbólica para dialetizar a presença e a ausência. Também não há recurso simbólico para lidar com o mal-estar oriundo da situação, o que o faz retornar no real, provocando crises e passagens ao ato. No autismo, frequentemente o sujeito não é capaz de recortar da realidade a presença do outro, como veremos com o caso Dick, de Melanie Klein. Uma direção de tratamento possível nos casos de psicose seria a trabalhar no sentido de estender o recobrimento do real pelo imaginário, fazendo suplência aos furos no simbólico. A aquisição de recursos imaginários para lidar com o real apazigua as crises e passagens ao ato e auxilia a produção de alguma forma de suplência metafórica.

2.4. OUTROS MODOS DE ESTAR NO MUNDO

Em alguns casos, vemos crianças cuja constituição psíquica parece ocorrer de forma bem diferente da relatada até agora. Isso resulta em um outro modo de estar no mundo. Abordaremos agora algumas hipóteses psicanalíticas acerca dessas dissidências na constituição psíquica.

Melanie Klein foi a primeira psicanalista a teorizar sobre o tratamento de uma criança com questões egoicas, ou questões com a imagem corporal. Em seu texto de 1930, *A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do Ego*, ela analisa o tratamento de um garoto de quatro anos, Dick, que apresentava o que ela chamou de “inibição no desenvolvimento do ego”. Klein o apresenta como um garoto com significativa pobreza de vocabulário, de vínculos afetivos e de intelecto. Entretanto, uma das características que mais lhe chamou a atenção era que Dick se mostrava indiferente à ausência da mãe ou de sua babá. Klein deixa claro em seu texto que não se trata de uma apatia ou indiferença neurótica.

Lacan (1953-54/1986), em seu texto *A tópica do imaginário*, retoma o caso kleiniano para falar acerca do registro imaginário. Para Lacan (1953-54/1986), o que Dick não teria constituído seria a presença do outro. Ele estaria inteiramente na realidade em seu estado puro, instituída. Estaria inteiramente no indiferenciado. Esse estado seria anterior a construção da imagem corporal; Dick estaria preso no primeiro tempo do estágio do espelho, quando não haveria ainda distinção entre sua imagem e a de sua mãe. Ele não teria entrado no segundo tempo, em que o sujeito

recortaria a realidade em imagens significativas para ele. Lacan (1953-54/1986) aponta:

Dick não pode chegar nem mesmo à primeira espécie de identificação, que seria já um esboço de simbolismo. Ele está, tão paradoxal quanto seja dizê-lo, diante da realidade, ele vive na realidade. No consultório de Melanie Klein não há para ele nem outro nem eu, há uma realidade pura e simples. (p. 85)

A não constituição de uma imagem de corpo deixaria Dick lançado em uma realidade contínua, em que não haveria intervalo, não haveria espaço entre os objetos e estes não teriam borda, como também não a teria o corpo de Dick.

Um corpo sem borda, que não foi erogeneizado, só pode ser vivido como um corpo-coisa, que não sente dor, não controla os esfíncteres, um corpo que não constituiu um contorno libidinarizado. Segundo Lacan (1953-54/1986), ao nomear os objetos para Dick (trem papai, trem Dick), Klein os recortaria da realidade pura e simples, diferenciando-os dos demais objetos. Assim, eles passariam a existir.

Dick já sabia nomear alguns objetos, mas empregava-os de forma mecânica, repetitiva, ou se recusava a dizê-los. Ele dispunha de certa apreensão dos vocábulos, mas não realizava a *Bejahung*, ou seja, não os assumia, não se apropriava e não endereçava um apelo ao outro a partir deles. Lacan (1953-54/1986) nesse texto aponta como Dick estava na linguagem e sabia operá-la mecanicamente. Sua questão não era com o nível do enunciado, mas do *apelo*. Dick não dirigia apelo ao outro. Para Lacan (1953-54/1986), Dick possuía um esboço de imaginarização, nomeava alguns objetos, ainda que de forma empobrecida (trem, estação, portas e escuro). Entretanto, utilizava a linguagem de forma negativista, *sem endereçar apelo ao outro*.

Para diferenciar *apelo* de *linguagem*, Lacan utiliza o exemplo dos animais domésticos, que exercem um tipo de apelo aos seus donos quando algo lhes falta, ainda que não falem. Para Dick, o sistema pelo qual o sujeito se instala na linguagem está interrompido no registro da palavra. Ou seja, a linguagem não se enlaçou ao registro imaginário, o que possibilitaria a nomeação dos objetos afetivamente significativos para o sujeito. Para Dick, o real e o imaginário são quase equivalentes. Seu registro imaginário é pobre.

É pobre, mas não inexistente. Lacan aponta como o mínimo de imaginário que Dick traz, possibilita o início do trabalho de Melanie Klein. A analista nomeia o *trem Dick* (pequeno) e o *trem papai* (grande). Dick então começa a brincar com seu

trenzinho e, em seguida, acompanhando sua analista, diz “*estação*”. Para Lacan (1953-54/1986) esse é o momento em que se esboça a união da linguagem com o imaginário do sujeito. Dick usa a linguagem para falar com o outro e para o outro. Nesse momento, sua analista passa a existir para ele, a se diferenciar dos outros objetos da sala. Melanie Klein representou para o garoto a relação de um ser, nomeado, com outro ser. Como efeito dessa intervenção, algum tempo depois, Dick verbaliza seu primeiro apelo. Ele chama por sua babá, que o deixou na sala sozinho com Melanie Klein. Ele está ampliando seu campo imaginário diante do real.

Lacan (1953-54/1986) também aponta que todo apelo verbalizado supõe uma resposta que depende do outro. Ao chamar a babá, Dick indica que não sabe se ela virá ou não. Isso põe em cena o vínculo de dependência do sujeito em relação ao outro e também ao Outro. O apelo no campo da palavra representa a possibilidade de uma resposta negativa. No instante em que se produz o apelo se estabelecem para o sujeito as relações de dependência que Dick tanto evitava. Vemos ainda que quando ele chama a babá, já está concebendo a ideia de que o outro exista mesmo quando não está. Ele pode inserir o outro no registro presença-ausência, ainda que de uma forma imaginária.

Nessa cena, tanto Dick como o neto de Freud estão diante de um mesmo impasse: a ausência do outro. Entretanto, as duas crianças deram um tratamento bem diferente à situação. Enquanto o neto de Freud, identificando-se com sua mãe, monta um jogo para conseguir lidar com a falta simbolicamente, Dick dá um tratamento imaginário à falta. Ele acabou de se dar conta da ausência da babá e quer que ela volte, por isso a chama. Ainda que isso seja uma valiosa aquisição para esse garoto, que agora já recorta a realidade e pode fazer uso da linguagem para representar o outro que está ausente, isso é bem diferente de se organizar dialetizando simbolicamente a castração e o mal-estar procedente dela. A respeito disso, Faria (2011) nos indica:

Embora o apelo mostre que Dick passa a lidar com a presença e com a ausência da babá, não se trata de uma alternância que implique dialética. No caso da psicose, não há dialética, no sentido da oscilação do par presença-ausência do jogo do *Fort-da*. É a alternância entre o *Fort* e o *Da* – na medida em que o *Fort* implica o *Da* e o *Da* implica o *Fort* – que dá ao jogo (...) seu estatuto simbólico. Uma brincadeira que revela toda a complexidade de uma tentativa de articulação da falta – a mãe ausente – em termos simbólicos – o significante *Fort* associado ao significante *da*, ambos articulados ao movimento de vai-e-vem do carretel, que some e reaparece. O Outro convocado por Dick não pode ser situado na dialética do par presença-ausência, a oscilação não implica, para ele, lidar com um Outro faltante.

Para Lacan (1953-54/1986), a constituição psíquica só se dá na medida em que o sujeito assume a fala e se afirma no exercício de uma palavra verdadeira. O autor ainda indica que essa palavra sequer precisa vir do próprio sujeito. No caso de Dick, a palavra partiu do outro, da analista em sua parceria com o sujeito. Entretanto, o que está em jogo é que o sujeito consiga se apropriar dessa palavra, para melhor dizer de si ao outro.

A intervenção de Klein não teve o efeito de uma interpretação do Édipo. Ainda que as figuras edípicas estivessem presentes e tivessem sido nomeadas – trem pequeno (*Dick*), trem grande (*pai*) e estação (*mãe*). O que produziu o recorte da realidade para Dick foi o fato da analista tê-la nomeado com palavras: “Trata-se do valor imaginário, e não simbólico, dessas palavras” (Faria, 2011). Dick começou a dar um tratamento imaginário à realidade. Klein pôs em marcha a linguagem para Dick.

2.5. O TRATAMENTO E O REGISTRO IMAGINÁRIO

Para Lacan (1953-54/1986), o que instaura um corte na realidade indiferenciada no tempo do estádio do espelho é a juntura do *imaginário* com o *real*. Sobre a função do registro imaginário, Faria (2011) indica que “o imaginário dá contorno ao real, organizando-o. Uma organização ao mesmo tempo ilusória, mas estruturante, sem a qual o real transbordaria, sem contorno”. Ou seja, o registro imaginário tem uma função estruturante para o sujeito, especialmente em casos em que encontramos falhas em algum dos tempos do estádio do espelho ou da inscrição simbólica da falta, da castração. Nesses casos, poderíamos dizer que a direção de tratamento seria do real para o imaginário. Ou seja, que o tratamento se desenrolaria majoritariamente no registro imaginário.

Segundo Lacan (1953-54/1986), o que não permite nesses casos a inscrição simbólica da castração é a ausência da operação metafórica que situa o pai como representante da lei, que ele denomina Nome-do-Pai. O Nome-do-Pai é o referencial simbólico, em torno do qual se ordenará a relação do sujeito com o mundo. Em alguns

casos, o sujeito atravessa o estádio do espelho, mas encontra problemas em algum dos tempos do complexo de Édipo. A falta desse ordenador simbólico provoca o retorno no real daquilo que não foi inscrito, sob a forma de alucinação ou passagens ao ato. O sujeito tem que se a ver com uma ordenação do real que não conta com os elementos da lógica edípica: o falo e o Nome-do-Pai. O sujeito não tem recursos simbólicos para lidar com a castração.

Uma das hipóteses de trabalho nesses casos é o emprego do recurso imaginário como suplência a não-entrada no simbólico. O recobrimento do real pelo imaginário poderia proporcionar ao sujeito uma circulação mais rica e estabilizada pelo mundo, como vimos com o caso Dick.

Entretanto, nos casos de sujeitos neuróticos, que têm o falo e o Nome-do-Pai como referência simbólica, como se daria a direção de tratamento? No texto “*Análise do discurso e análise do Eu*”, Lacan (1953-54/1986) indica que o plano em que deve ocorrer a análise de uma criança neurótica é o do *simbólico*. Retomando um texto de Anna Freud, *O Ego e os mecanismos de defesa*, Lacan questiona as análises que tomam como protótipo a relação dual entre o analista e o analisando. Para Lacan a análise da menina atendida por Anna Freud se iniciou apenas quando a analista introduziu um terceiro na relação dual que se estabeleceu entre as duas, e não a partir da análise das defesas do Ego, como aponta a autora. Como vimos anteriormente, a dimensão dual, imaginária, é o campo propício para o surgimento da rivalidade egoica, da agressividade. Trata-se do segundo tempo do Édipo, em que a criança se identifica com o falo e rivaliza com o pai, por não ter ainda atravessado a castração e introduzido a dimensão da falta na dialética simbólica. Para Lacan (1953-54/1986), na análise, a interpretação situa para o sujeito neurótico a dimensão de um mais além e o lança para a dimensão simbólica.

Freud e seus sucessores, ao falarem do complexo de Édipo, privilegiam o conteúdo, a atração sexual pela mãe e a rivalidade com o pai. É Lacan que evidencia os aspectos formais da estrutura do complexo, ou seja, a posição de terceiro que o pai ocupa. Lacan (1953-54/1986) aprofunda a leitura do complexo de Édipo, apontando outros aspectos que estão em jogo.

Vocês sabem o caráter profundamente dissimétrico, e isso desde a origem, de cada uma das relações duais que compreende a estrutura edípica. A relação que liga o sujeito à sua mãe é distinta da que o liga ao pai, a relação narcisista ou imaginária com o pai é

distinta da relação simbólica, e também da relação a que devemos chamar real – a qual é residual em relação à arquitetura que nos interessa na análise. (p. 81)

Com isso, o autor vai indicando a dimensão dos três registros, *simbólico*, *imaginário* e *real*. No trabalho com a neurose, a dimensão simbólica e a triangulação edipiana se apresentam como pano de fundo para o desenrolar das cenas.

Até o momento, exploramos como a constituição do Eu se dá a partir de uma identificação primordial imaginária com uma imagem de corpo próprio. A criança passa por um momento de alienação a essa imagem para posteriormente se separar, mas se alienar novamente como falo para o desejo de sua mãe. É com a passagem pelo complexo de Édipo que a criança se depara com a lei paterna e se vê obrigada a sair da lógica de ser o falo, para adentrar a lógica do ter o falo. Falamos também que a constituição psíquica é fruto dos processos identificatórios (imaginários e simbólicos) que o sujeito sofreu ao longo de sua vida. No item seguinte, exploraremos a identificação em Freud e Lacan, discutindo a identificação simbólica, até então não explorada.

2.6. OS TRÊS MODOS DE IDENTIFICAÇÃO EM FREUD E LACAN

Em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, Freud (1921/2010) dedica um item do texto para tratar da Identificação. Nele, o autor descreve três situações que Lacan (1960-61/1992) retoma como três modos distintos de identificação.

O primeiro modo seria a identificação primordial ao Pai antes do tempo do Complexo de Édipo. Freud chega a chamar essa identificação de introjeção. Aponta que “o pai é aquilo que se gostaria de *ser*” (p. 34), entretanto, escreve também que esse tipo de laço libidinal com o pai seria anterior a qualquer escolha objetual. Ou seja, antes da escolha objetual que se passaria durante o complexo de Édipo, a criança se identificaria com o pai. Dessa forma, no complexo de Édipo, poderíamos ter tanto uma atitude masculina, que tomaria o pai como ego ideal, quanto uma atitude feminina, que o tomaria enquanto objeto libidinal.

Vejam os que Ian Parker (2007) escreve, ao tratar sobre o tema no artigo *Identificação: significantes, negação e o traço unário no Seminário IX*:

(...) há dois tipos de nota sobre esta ‘identificação primordial’ que são certamente cruciais para Lacan. O primeiro é a distinção que Freud faz entre as duas possíveis relações que são: um poder ser através do pai, entre ‘o que ele gostaria de ser como função da primitiva identificação’ (como Lacan pôs), e ‘aquele que gostaria de ter’ quando é ‘tomado como objeto da atitude feminina’. A distinção entre ser e ter é algo que Lacan vai tomar no sentido de caracterizar a relação entre o sujeito e o significante, o falo.

Ou seja, da teorização freudiana sobre a identificação ao Pai, Lacan vai destacar as duas posições, *ser* o falo e *ter* o falo. Como vimos, em sua leitura do Complexo de Édipo, Lacan (1957-58/1999) indica três tempos, em que ocorreria a passagem da lógica do ser o falo para a lógica do ter o falo.

O segundo modo de identificação encontrado em Freud diz respeito a uma “identificação numa formação neurótica de sintomas” (Freud, 1921/2011, p. 34). A identificação se daria através de um sintoma, sendo que ele pode ser tanto o mesmo sintoma do objeto – o mesmo sintoma da pessoa amada, por exemplo – quanto o sintoma do rival. Freud traz duas situações para ilustrar a identificação ao sintoma. No primeiro caso, temos Dora, que imitaria a tosse de seu pai. Freud diz que “a identificação tomou o lugar da escolha de objeto, e a escolha de objeto regrediu à identificação” (p. 34). Ou seja, já que não pode ter o pai, Dora se identifica com um traço dele, sua tosse. No segundo caso, temos uma garotinha que teria se identificado com a uma tosse de sua mãe. A interpretação de Freud é a de que através da identificação pelo sintoma da mãe, essa garota teria realizado seu desejo de ser a mãe e ter o pai. Freud escreve: “o sintoma expressa o amor objetual ao pai; ela realiza a substituição da mãe sob a influência da consciência da culpa: ‘Você quis ser a mãe, agora o é pelo menos no sofrimento’” (p. 34). Freud destaca que nos dois casos, a identificação seria parcial e ocorreria por meio de uma identificação a um *traço* da pessoa. Já Lacan (1960-61/1992), analisando o texto freudiano, realça o aspecto regressivo desse processo, em que a escolha de objeto regrediria para a identificação, denominando-o de *identificação regressiva*. Para o autor, “o sujeito é, pois, capaz por um processo regressivo de se identificar com o objeto que o decepciona no apelo ao amor” (p. 343).

No terceiro modo de identificação, Freud (1921/2010) diz: “a identificação desconsidera totalmente a relação objetual com a pessoa copiada” (p. 35). O exemplo que ele traz é de uma garota num internato de freiras que recebe uma carta de quem

está apaixonada e, por ciúmes, tem uma crise histérica. As amigas, ao saberem disso, têm também o mesmo ataque histérico, que Freud vai denominar “infecção psíquica” (p. 35). A hipótese de Freud é que “um Eu percebeu no outro uma analogia significativa em certo ponto” (p. 35) e então “a identificação através do sintoma vem a ser, desse modo, o indício de um local de coincidência dos dois Eus, que deve permanecer reprimido” (p. 35). Para Lacan (1960-61/1992), no terceiro modo de identificação, o sujeito seria constituído como desejo.

Poderíamos chamar esse terceiro modo de identificação imaginária? Quando Freud fala da analogia entre os dois Eus, ainda que ela se dê através de um desejo reprimido entre sujeitos constituídos, o modo como a identificação acontece se aproxima mais do registro imaginário do que daquilo que Lacan vai chamar de identificação por um traço, identificação simbólica.

Parker (2007) afirma que Lacan, no Seminário da Identificação (1961-62, inédito), não desenvolveu muito o terceiro modo de identificação, centrando-se no primeiro e no segundo modo. Para o autor, isso ocorreria porque Lacan estaria envolvido com a identificação através do *ein einziger Zug*, o traço unário, e o terceiro modo de identificação seria um processo secundário do ego nas relações que ele mantém com as coletividades, ou seja, exatamente o que Freud trata em *Psicologia das massas...*, as identificações egoicas.

Para Parker (2007), “o que Lacan está elaborando no Seminário IX é um cálculo que é um pouco diferente; a relação do sujeito para o significante é o que temos e que poderíamos chamar de ‘identificação simbólica’”.

O traço único, que depois se desdobrará em traço unário, seria o primeiro ponto de identificação simbólica, seria a identificação do sujeito com um signo. Lacan (1961-62, inédito) começa o *Seminário da Identificação* indicando que a tradição psicanalítica vem trabalhando com a ideia de que a identificação seria uma unificação ou uma homogeneização. Para ele, a identificação simbólica se daria a partir da diferença, ou ainda, de um traço diferencial. Ele parte do segundo modo de identificação freudiano – a garota que tem a mesma tosse que sua mãe e o caso de Dora, que também tem a mesma tosse de seu pai. Freud (1921/2011) diz que lhe chama atenção que “nos dois casos a identificação seja parcial, altamente limitada, tomando apenas um traço da pessoa-objeto” (p. 34, grifo nosso).

Lacan (1960-61/1992) aponta então que esse traço singular – *ein einziger Zug* que escreve Freud – que foi retirado do outro, é o ponto de referência ao Outro, na

origem, na relação narcísica. A pergunta de Lacan é acerca de como o sujeito, no momento do estágio do espelho, interioriza o olhar do Outro, saindo da relação dual, imaginária e de rivalidade. Para Lacan, o olhar do Outro deve ser concebido como um signo. O sujeito interiorizaria o olhar do Outro sob a forma da identificação a um traço que vem do outro, que está na base da relação narcísica. Para o autor: “O que é definido por este *ein einziger Zug* é o caráter pontual da referência original ao Outro na relação narcísica” (p. 344).

Com a identificação ao traço, Lacan integra o simbólico à constituição do Eu, que tem como origem o registro imaginário. Sobre o traço, o autor aponta:

Este ponto, grande I, do traço único, este signo do assentimento do Outro, da escolha de amor sobre a qual o sujeito pode operar, está ali em algum lugar e se regula na continuação do jogo do espelho. Basta que o sujeito vá coincidir ali em sua relação com o Outro para que este pequeno signo, este *einzigster Zug*, esteja à sua disposição. (Lacan, 1960-61/1992, p. 344)

Nesse momento, Lacan chama *ein einziger Zug* de signo. Entretanto, todo significante é constituído por um traço, isto é, tem um traço como suporte. O autor parte da noção de *traço único*, como identificação parcial a um traço do objeto, transformando o *único* freudiano em *unário*, termo através do qual introduz sua concepção do *um*, fundamento da diferença que demarca o conceito de identificação pela via simbólica, afastando-se da ideia de unificação que perpassa o conceito de identificação em outras correntes psicanalíticas.

O traço unário auxilia o autor a realizar uma distinção entre ideal de eu e eu ideal. O segundo seria uma projeção de uma imagem de Eu, que teve início no tempo do estágio do espelho, quando a criança encontrava-se em uma vivência de corpo despedaçado, como vimos. O primeiro seria a introjeção de significantes, pela via do simbólico. Para o autor:

Pode-se distinguir radicalmente o ideal do eu e o eu ideal. O primeiro é uma introjeção simbólica, ao passo que o segundo é a fonte de uma projeção imaginária. A satisfação narcísica que se desenvolve na relação com o eu ideal depende da possibilidade de referência a este termo simbólico primordial que pode ser mono-semântico, *ein einziger Zug*. (Lacan, 1960-61/1992, p. 344)

A identificação com o traço unário não tem como função resgatar ou lembrar o objeto perdido, pois o traço não tem como função representar o objeto. Trata-se apenas de uma marca distintiva, sem significação, que foi recolhida do objeto.

O traço unário surge quando o objeto real, a Coisa (*das Ding*), já caiu. Ele surge no lugar do apagamento do objeto, sendo antes um traço distintivo, de pura diferença, que marca a divisão do sujeito pela própria linguagem, onde algo, que diz respeito ao objeto, se perde. Nesse sentido, seria como um *nome*, marca um a um, na sua singularidade. O nome próprio seria um exemplo de traço unário, na medida em que se situa como marca distintiva e não se traduz. Na constituição do sujeito, o traço unário tem função de bastão, como traço distintivo, tanto mais distintivo quanto mais está apagado, pois é na medida em que se reduz ao traço sem qualidades que é capaz de funcionar como suporte da diferença. É o traço unário que inscreve no real do ser falante a diferença como tal, já que no real não há nada. Se o traço apaga a Coisa (*das Ding*), dela restando apenas rastros, a passagem ao significante se dá a partir dos diversos apagamentos que farão surgir o que Lacan chama de modos capitais de manifestação do sujeito. O traço unário é, portanto, significante não de uma presença, mas de uma ausência apagada que, a cada volta, a cada repetição se presentifica como ausência. É aí que Lacan localiza o ponto radical, arcaico, suposto na origem do inconsciente. Ele aproxima a função do traço unário do que Freud chama de narcisismo das pequenas diferenças, dizendo que é a partir de uma pequena diferença – que é uma diferença absoluta, incomparável – que se constitui o grande I, do Ideal do eu, que acomoda o propósito narcísico. Nesta direção, o sujeito se constitui como portador ou não deste traço unário.

A identificação simbólica se daria então como identificação a um traço do objeto e não como identificação a uma imagem. A identificação ao traço unário está na origem da constituição do sujeito do inconsciente, enquanto que a identificação a uma imagem está na origem da constituição do Eu, ainda que sujeito e Eu não se constituam separadamente.

CAPÍTULO 3

OS GRUPOS E A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA

*“É preciso restaurar o mérito da
superfície. É preciso repetir a
provocadora citação que Lacan faz de
Gilde: Il n’y a rien de plus profond que
le superficiel.”*

(Costa, 1989, p. 28)

Como vimos, o registro imaginário, muito presente nos grupos, tende a fazer Um, provocando um efeito de universalização, que tende a excluir o singular. Outra inclinação presente nos grupos, descrita pelos autores, é a de eleger um líder, colocando-o no lugar de Ideal-de-eu. Essas propensões estão presentes em quase todos os tipos de formações grupais, inclusive nos grupos terapêuticos. Neles, a presença de um analista avisado permite que esses movimentos sejam trabalhados e que o grupo não se transforme em massa. Mas o que constitui a diferença entre um grupo coordenado por um psicanalista e um grupo coordenado por um não-psicanalista? Vejamos o que diz Laurent (1998):

O pequeno grupo se sustenta no desejo do analista e não na potência do líder, desejo este capaz de manter aberta a falta no Outro. Trata-se de não alimentar a identificação vertical ao líder como condição de unificação imaginária dos membros do grupo. Trata-se sim de sustentar o automatismo imanente ao dispositivo grupal (repetição, combinação significante, dinâmicas identificatórias) tendo como base a operatividade do desejo do analista. (citado por Oliveira, 1999)

De fato, como vimos, um trabalho predominantemente no registro imaginário produz obstáculos à instauração da dimensão simbólica na neurose. Laurent, no trecho citado, aponta que o desejo do analista, que por estrutura é furado, pode ser um elemento capaz de barrar a identificação ao Ideal-de-eu, identificação essa responsável pela universalização, pela homogeneização do grupo e pelo apagamento da singularidade do sujeito. Assim, o que faria o furo na unificação imaginária dos membros do grupo seria um analista desejoso, que não se colocasse como líder, e que fosse capaz de sustentar a tensão inerente ao encontro entre o singular do sujeito e o coletivo, como já observara Freud (1930) em *Mal-estar na civilização*. Assim, qualquer analista desejoso de trabalhar com grupos terá que levar em conta essas observações.

3.1. UMA PROPOSTA DE INSPIRAÇÃO LACANIANA: A FUNÇÃO FRATERNA

Nesse item, queremos investigar a função psíquica do outro especular e do coletivo para o sujeito. Pretendemos examinar outros modos de relação do sujeito com o grupo, diferentes daquele apresentado por Freud (1921/2011). Iniciaremos com o debate trazido por Maria Rita Kehl em torno de um conceito pouco debatido no campo teórico psicanalítico: a *função fraterna*.

Em seu livro homônimo, Kehl (2000) se interroga sobre a existência dessa função e realiza um percurso na teoria freudiana para investigá-la. A autora retoma o conceito de função paterna e a lei a qual todos os irmãos estão submetidos, para nos lembrar que fazer operar a função paterna é tarefa da fratria, como veremos adiante. Para Freud (1912-13/2006), a lei civilizatória teve início após o assassinato do pai da horda, com a instauração do tabu do incesto. Diante da ausência deixada pela morte do pai da horda, que apesar de opressor, era também protetor, instala-se, como um amparo simbólico, a função paterna:

(...) a função paterna institui-se como modo de amparo simbólico aos membros da nova comunidade: a Lei estabelecida pelo acordo entre os irmãos exige a renúncia de algumas satisfações pulsionais, como condição para se pertencer à coletividade e se beneficiar das vantagens asseguradas pelo pacto civilizatório. (Kehl, 2000, p. 33)

Com o pai da horda assassinado pela fratria, os irmãos reunidos instituem a primeira lei da civilização, a lei do incesto, que regulará o funcionamento da vida em sociedade, dando origem ao pacto simbólico entre os irmãos.

Lacan (1938/1981) usa o conceito de função paterna para indicar a entrada de um terceiro na relação dual do bebê com a mãe, um terceiro que porta lei simbólica, como vimos anteriormente, passaporte para a entrada na vida em sociedade. Quando temos que recorrer a instituições como a polícia e a justiça para resolvermos conflitos que a vida em sociedade produziu, temos pistas de que a função paterna e também a fraterna não estão operando.

Para a autora, “a prevalência do conflito edípico na psicanálise faz com que se considere pouco a importância do irmão, o semelhante, o pequeno outro com que cada sujeito forçosamente se depara, tendo ou não irmãos de sangue” (p. 36).

Lacan (1938/1981), no livro *A família*, fala da função do semelhante ao tratar do complexo fraterno, enfatizando a identificação como aspecto determinante da rivalidade entre os irmãos. O irmão funciona como o duplo que vem ameaçar e desestabilizar a identidade imaginária do sujeito; introduz na organização narcísica infantil, ao mesmo tempo, a confrontação com o semelhante e a inevitável diferença, forçando o rompimento da prisão especular daquele que até então se via como *idêntico a si mesmo* – como objeto do desejo materno ou como sujeito identificado ao traço instituído pelo nome do pai, a depender do momento em que o outro faz sua entrada em cena. Para Lacan, os ciúmes entre os irmãos não é fundado na rivalidade em torno do amor dos pais, como sugere Freud (1921/2011) mas na identificação mental do sujeito com o pequeno semelhante: “(...) Cada parceiro confunde a parte do outro com a sua própria e com ela se identifica” (Kehl, 2000, p. 37).

De acordo com Kehl (2000):

Lacan enfatiza o papel do sentimento de ciúme na gênese da sociabilidade – algo da fúria que a entrada do irmão mobiliza tem que ser sublimado na forma de sentimentos sociais – e do impulso epistemofílico, motivado pela entrada de um outro no campo narcísico da criança. (p. 37)

Freud (1921/2006), ao falar da relação entre os irmãos, aponta que com o nascimento do irmão mais novo, o filho mais velho se dá conta de que não é mais objeto exclusivo de amor dos pais. Entretanto, em vista de todo amor que os pais sentem também pelo irmão mais novo, em consequência da impossibilidade de manter uma atitude hostil sem se prejudicar, o filho mais velho acabaria por abandonar a rivalidade e, em troca, se identificaria com outras crianças, como uma formação reativa. De acordo com Freud “se forma no bando de crianças um sentimento de massa ou de comunidade, que depois continua desenvolver-se na escola. A primeira exigência dessa formação reativa é aquela por justiça, tratamento igual para todos” (p. 44). Como vimos no primeiro capítulo, para esse grupo, se nós mesmos não podemos ser os favoritos, ninguém mais o será. O sentimento de ciúmes e inveja é substituído, segundo Freud, pelo sentimento grupal e por um ímpeto de zelar pela justiça.

Para Lacan (1938/1981) o momento de identificação com o semelhante se localiza ao final do estágio do espelho: “Esse momento em que termina o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a imagem do semelhante, o drama dos ciúmes

primordiais (...) a dialética que desde então liga o *eu* a situações socialmente elaboradas” (p. 39). Ou seja, após a identificação a uma primeira imagem de corpo, a criança, ao ser confrontada com um outro semelhante, vivenciaria uma oscilação com relação a essa imagem de corpo constituída. O encontro com a imagem do outro semelhante, ao mesmo tempo tão igual e tão diferente, produziria a pergunta: quem é esse tão igual, mas ainda assim diferente? Essa seria uma forma de introdução da figura do *outro*, da diferença, da alteridade, na economia narcísica. Para Kehl (2000),

(...) o aparecimento do semelhante na diferença produziria o efeito de um descolamento, como que um *desfocamento* da imagem do sujeito, ao introduzir a dúvida: eu sou ele? ou então: quem sou eu se não sou aquele, tão semelhante mas ainda assim, um outro? E se a criança tende, num primeiro momento, a colocar a resposta em termos de “ou eu, ou ele”, o efeito persecutório desta exclusão a força a concluir: eu sim, e ele também. (p.37)

Ou seja, recém saído do estágio do espelho, confortável com sua identificação a uma imagem estável, o sujeito já é confrontado com mais uma oscilação identificatória: a imagem do outro semelhante, que é igual e, ao mesmo tempo, outra. Esse abalo identificatório cria uma situação de persecutoriedade e rivalidade mas que também o convoca a mais um movimento de separação, agora com relação a identificação primordial. Ou seja, confrontado com o pequeno outro, o sujeito é obrigado a incluí-lo em sua economia narcísica.

Kehl (2000) aponta uma diferença entre a função do semelhante na constituição do Eu e a função da fratria na constituição do pacto simbólico, da função paterna. Sobre a relação entre a fratria e o pai tirânico, Kehl escreve:

Ao contrário da relação que o senso comum estabeleceu entre fraternidade e igualdade, os irmãos só são ‘iguais’ enquanto se mantêm em seu estatuto de filhos e em sua submissão incondicional diante do pai tirânico. A substituição da tirania pela Lei, encarnada no *socius*, permite o aparecimento das diferenças, a divisão de tarefas, a discriminação dos lugares segundo a ordem de nascimento, as diferenças de habilidades, etc. (p. 33)

Ao contrário dos grupos freudianos, onde um líder colocado no lugar de Ideal-de-eu sustenta a posição dos irmãos de *igualdade* perante o pai, a ideia de *fratria* somente se sustenta tendo em vista um espaço para o surgimento das *diferenças* individuais. A condição fundamental da convivência fraterna é a semelhança na diferença. O sujeito precisa ter pontos em que se reconheça no semelhante, mas também ter espaço para se diferenciar. Aqui é preciso fazer uma diferenciação entre

igualdade/fraternidade e fratria. O discurso hegemônico da Revolução Francesa de 1789 que carregava um ideal de igualdade e fraternidade contribuiu para a abolição da presença da diferença entre os irmãos. A partir do ideal de igualdade de direitos para todos, o que vimos como resultado desse processo foi a perda do espaço para a existência das diferenças individuais, das singularidades. Ao misturarmos fraternidade e igualdade estamos exigindo que todos, para conviverem na fratria, precisam ser iguais. O que a autora propõe com o conceito de fratria é justamente que se restaure um espaço de *singularidade* do sujeito a partir do coletivo.

Kehl aponta também as implicações que a ideologia individualista trouxe para o sujeito. O individualismo moderno promoveria o recalque do caráter coletivo que determinaria nossas ações, lançando o sujeito a sua própria sorte, destituindo as soluções já culturalmente criadas para dar conta das questões humanas. O caráter coletivo dos atos “(...) é o que precisa ser recuperado para restaurar a confiança dos sujeitos no laço social, em relação ao qual somos todos, ao mesmo tempo, agentes e objeto” (p. 34).

Sobre a função do coletivo na instauração da civilização, a autora escreve que a condição para a elaboração da culpa pelo assassinato do pai da horda seria o caráter *coletivo* do ato. Ou seja, o fato de todos os irmãos terem aceitado em conjunto o assassinato, de que foi um ato praticado coletivamente, teria permitido que a saída para a *culpa* fosse também coletiva, ou seja, a criação do *totem* e de *tabus*.

A autora relembra a hipótese de Freud (1921/2006) sobre o nascimento do herói/poeta mítico, que se destacaria do coletivo, investindo-se de toda glória e culpa pelo assassinato do pai. Esse herói/poeta teria sido o filho predileto de sua mãe que se “esqueceria” da decisão coletiva e recontaria o mito como se fosse façanha própria. A autora relaciona esse herói à figura do homem moderno, que destitui o lugar do coletivo na vida social, elegendo soluções individualistas para seus problemas. Entretanto, esse feito não é sem consequências: “Ao supor para si um lugar de exceção na fratria, ao recusar contar-se *entre os irmãos*, o herói/poeta do mito freudiano condena-se à culpabilidade solitária do sujeito moderno” (Kehl, 2000, p. 34, grifo nosso).

O espaço coletivo e o encontro com o semelhante também têm sua função no que diz respeito à relação do sujeito com o pai e a autoridade. Dizemos que a função paterna é exercida pelo adulto responsável que a encarna, frequentemente, o pai biológico. Entretanto, não podemos misturar a função simbólica da Lei ao pai da

realidade, que deveria transmiti-la. A fratria pode auxiliar essa passagem, na medida em que causa a relativização do que é herdado do pai. Para Kehl (2000),

A constatação da diferença entre os irmãos permite que cada um se aproprie à sua maneira do nome herdado do pai; assim se relativiza a força do traço unário que define cada um dos membros da fratria, ao mesmo tempo em que o poder do pai biológico fica em questão – pois como é possível que um único sobrenome possa caber a portadores tão distintos? Entre irmãos, o sobrenome paterno é apenas um dos nomes do sujeito; o menos importante, aliás, já que designa ao mesmo tempo vários e tão diferentes sujeitos. A função fraterna faz, portanto, suplência à função paterna, na medida em que possibilita separar a lei da autoridade do pai real. (p. 39)

Trata-se não de destituir o lugar do pai, mas exatamente de reforçá-lo através da fratria. Na medida em que relativizamos seu poder encarnado em sua figura pessoal, reforçamos a operatividade da lei simbólica, instituída socialmente, e barramos os excessos que eventualmente são produzidos. As experiências cotidianas com o semelhante permitem também, na medida em que quebram a ilusão identitária do sujeito, a diversificação dos destinos pulsionais que são construídos. De acordo com Kehl (2000):

As identificações fraternas, (...) permitem a substituição de uma ilusão identitária, que vai sempre produzir o fantasma do duplo perseguidor, por um campo identificatório diversificado, no qual o sujeito pode se mover, livre da exigência narcísica de ser sempre ‘idêntico a si mesmo’. (p. 39-40)

Vemos ainda que o campo da experiência compartilhada, na medida em que troca impressões e reflexões sobre o vivido, contribui também para ampliar o campo simbólico, quando questiona verdades tidas como absolutas na cultura, produzindo soluções criativas, singulares e, ainda assim, atreladas ao campo simbólico e ao laço social:

É na circulação horizontal que se cria a possibilidade, para os sujeitos, de desenvolvimento de traços identificatórios secundários (em relação ao traço unário que dá consistência subjetiva ao eu), essenciais para permitir a diversificação das escolhas de destino, em relação às quais o traço unário é insuficiente. (Kehl, 2000, p. 43)

Poderíamos pensar em desejos ou formas de gozo, interditados legitimamente pelo pai, mas cuja demanda continua latente, gritando. Para a autora, é na circulação horizontal que encontramos possibilidades para reatualizar as demandas emergentes

que as sanções paternas não permitiram satisfazer, mas que não se calaram. Kehl avança ainda mais nessa questão:

A desobediência civil coletiva, organizada e atuada em nome de ideais alternativos aos vigentes (sustentados pelo pai/pela tradição), pode ser transformadora da cultura e se tornar legítima se for capaz de renovar os termos do pacto civilizatório.

Nestes casos, o pai se mantém enquanto *função* viva e operante, que continua a exigir dos membros da fratria a renúncia a certas satisfações pulsionais em nome do amparo que a coletividade deve oferecer a todos. Mas os termos vigentes da Lei podem ser alterados para melhor contemplar a diversidade entre os irmãos, já que a Lei existe para sustentar a vida social e não para beneficiar o pai real. (p. 44)

A fratria, o coletivo, tem a potência de transformar a organização social de modo ainda atrelado ao laço social, ao outro. Um mesmo ato disruptivo contra a cultura pode se inscrever de modo psicótico ou perverso se o sujeito não se reconhecer como parte do corpo social, mas pode ser um ato criativo, revolucionário, se o sujeito pertence a um grupo ou está apoiado nele.

Circulação horizontal é a transmissão de saberes e experiências, é a produção discursiva, que se dá entre os semelhantes. Ela caracteriza as democracias modernas, onde a submissão voluntária aos discursos de autoridade é relativizada pela própria multiplicidade de enunciados de saberes existentes. Para o fim de síntese, Kehl elenca três níveis da função do semelhante para o sujeito:

1) Semelhança na diferença – o irmão que introduz a diferença no campo narcísico, que força a uma reelaboração da relação especular com o eu ideal e se constitui para o sujeito como um objeto ao mesmo tempo de ciúme, de interesse, de ódio e de identificação;

2) Experiências compartilhadas na adolescência – confirmam e relativizam o poder do pai da realidade, da autoridade, e possibilitam ao sujeito reconhecer-se como criador de formas de linguagens e fatos sociais; e

3) Abertura de um campo coletivo de circulação e transmissão de saberes.

3.2. A IDENTIFICAÇÃO IMAGINÁRIA E SIMBÓLICA E A FUNÇÃO DO PEQUENO SEMELHANTE

Como vimos no primeiro capítulo, Freud (1921/2011) em *Psicologia das massas e análise do Eu* fala da potência do grupo para a construção de identificações entre os semelhantes a partir do que não se tem – o amor exclusivo dos pais, por exemplo. Lacan (1961-62), no seminário das *Identificações*, retoma esse ponto para indicar que, ao contrário da concepção mais difundida na época, a identificação não somente faz Um. Como já vimos, Lacan nesse seminário estabelece uma diferença entre dois tipos de identificação: a identificação ao significante, ao traço (simbólica), e a identificação à imagem do semelhante (imaginária).

A identificação imaginária tem como pano de fundo o estádio do espelho e a constituição da imagem corporal. Nesse seminário, Lacan usa o exemplo do grilo peregrino, espécie de grilo que tem uma fase como larva e depois pode se desenvolver de duas formas: a forma solitária ou a forma gregária. O que define o desenvolvimento do grilo para uma ou para outra fase é o encontro com a imagem de seus semelhantes. Ele evoluirá de acordo com os encontros que teve com outros grilos de sua espécie em determinado momento de seu desenvolvimento. Esse exemplo retoma a importância do encontro com o semelhante para a constituição egóica. Se, no estádio do espelho, Lacan aponta a função da imagem para a construção da imagem corporal, no seminário das *Identificações*, ele mostra que o outro semelhante também pode servir como espelho para o sujeito em sua difícil tarefa de se organizar egoicamente.

Já a identificação simbólica, identificação ao significante, se faz pela diferença e não pela semelhança: “A identificação não tem nada a ver com a unificação. Somente distinguindo-a desta é que se pode dar-lhe, não somente seu destaque essencial, como suas funções e suas variedades” (Lacan, 1961-62, p. 49). Essa identificação é uma identificação a um traço do objeto perdido, ou seja, “a identificação se baseia na marca de uma ausência” (Kupfer, Voltolini & Pinto, 2010, p. 98). Kehl, como vimos, aborda o ponto exato em que o outro semelhante pode aparecer para provocar oscilações na identificação imaginária do sujeito, abrindo espaço para a introdução da diferença na economia narcísica do sujeito. Ao final do estádio do espelho, o semelhante apareceria para o sujeito provocando um efeito de desfocamento da

própria imagem. O encontro com alguém tão igual e ao mesmo tempo diferente introduziria na economia narcísica do sujeito, a figura do *outro*, da diferença.

3.3. FENÔMENOS IMAGINÁRIOS NOS GRUPOS

A constituição do grupo

Como vimos anteriormente, Bion e Bleger falam de situações de unificação mental, de sincretismo nos grupos, de fenômenos de transitivismo, em oposição aos desejos individuais. O que os autores que trabalham com grupos parecem nos ensinar é que o sujeito em grupo teria a tendência a deixar emergir aspectos do tempo do estádio do espelho, da indiferenciação eu-outro. O grupo suscitaria isso, suscitaria transitivismo e identificação imaginária.

Poderíamos relacionar esses efeitos imaginários ao momento de constituição do grupo? Sabemos que a reunião de pessoas em um mesmo espaço e tempo não caracteriza um grupo. Para Sartre (1960/1979), por exemplo, os indivíduos em uma fila de ônibus não caracterizam um grupo. São apenas pessoas reunidas em um mesmo espaço e tempo, com um objetivo externo em comum (pegar o ônibus), mas encontram-se isoladas entre si. O autor denomina esse momento de *serialidade*. Entretanto, se algo acontecer (o ônibus quebrar, por exemplo), esse acontecimento em comum que afeta a todos ali pode produzir o surgimento de um grupo.

Nos grupos terapêuticos, frequentemente a formação do grupo fica a cargo do coordenador/psicanalista. O convite para o primeiro encontro, o enquadre, a duração, o espaço – todos esses elementos que fazem parte da formação grupal são elaborados pelo coordenador, ao menos em um primeiro momento. Nos primeiros encontros, temos pessoas reunidas, a partir do convite do coordenador, que em algum momento poderão constituir um grupo. Para Kaës (2002), o que propiciaria a formação do grupo seria algo da ordem de um acontecimento, algo que pudesse ser compartilhado por todo o grupo, que faria a passagem das vivências comuns para as vivências compartilhadas. Segundo o autor,

os indivíduos que formaram uma fila de espera em um ponto de ônibus têm algo em comum (a mesma situação, o mesmo espaço...), mas só formarão um grupo se algum

acontecimento suscitar suas identificações, mobilizar suas fantasias, desencadear alianças e organizar suas relações. Passam, então, a participar de um espaço comum e compartilhado. (p. 56)

Ou seja, para o autor, o grupo só começa a se formar quando algum disparador mobilizar as identificações e fantasias individuais, o que organiza então as relações e alianças dentro do grupo. Esses momentos em que um acontecimento mobiliza algo nos sujeitos e passa então a ser compartilhado geralmente ocorre diversas vezes ao longo da história de um grupo terapêutico. Há encontros em que a dispersão impera. Outros em que a agitação, o enfrentamento e a quebra do enquadre tomam conta, particularmente nos grupos com crianças. Há vezes em que algumas mudanças, como a ausência de um dos membros do grupo, servem como disparador de todas essas situações. Os momentos em que o grupo de crianças está todo reunido em torno de uma tarefa comum são pontuais. Mas isso não significa que o trabalho não esteja acontecendo durante os outros encontros também. Para algumas crianças, a experiência de atacar o enquadre do grupo e encontrá-lo novamente na próxima reunião, é terapêutica em muitos sentidos. Para outras, o trabalho pode ir no sentido de ajudar a criança a dizer melhor sobre si.

Sobre a função do trabalho em grupo para a criança, Ana Maria Sigal (1989), no artigo *Psicanálise, grupos, instituição pública*, afirma que é a partir da sua circulação social por discursos diferentes do discurso familiar que ela pode aceder a posições discursivas diferentes, através de novas identificações:

É através dos diferentes lugares pelos quais cada criança circula, bem como a partir das interpretações e das transferências relativas a cada uma, que lhe é possível submeter-se, identificar-se ou modificar este lugar previamente designado na fantasia dos pais. Cria-se assim a possibilidade de avaliar em que medida aquilo que a criança é e faz é determinado - ou não - por aquilo que seu desejo inconsciente escolhe como determinação, ou antes por aquilo que acredita que o outro espera dela, enredando-se portanto numa rede imaginária cada vez mais fechada. O grupo entra assim na função de terceiro, que a ajuda a diferenciar o imaginário e permite a entrada no simbólico como portador da Lei.

O grupo poderia funcionar como um terceiro, apresentando um outro discurso que faria frente a essa “rede imaginária fechada” na qual a criança muitas vezes se encontra presa.

Para as crianças psicóticas, o grupo teria ainda uma outra função. Seria exatamente a função de propiciar a produção de identificações imaginárias, que poderiam ampliar sua circulação social e seu laço com o outro. O discurso do grupo

funcionaria também como um terceiro, ou um anteparo frente às relações duais, imaginárias e alienantes as quais os psicóticos frequentemente se vêem presos.

Ribeiro e Vitta (2007), no artigo *O manejo da identificação imaginária em grupos de psicóticos*, apontam:

A direção do tratamento em grupos de psicóticos passaria, então, pela produção de identificações imaginárias, pela produção de laços identificatórios comuns capazes de produzirem uma nomeação ao sujeito e, por isso, uma certa inscrição na organização social que acontece à sua volta.

Ou seja, a função do discurso do grupo como um terceiro pode ser terapêutica tanto para as crianças neuróticas quanto para as psicóticas, cada uma a sua maneira. Mais que isso, a função do grupo deve ser pensada singularmente, no caso a caso, para cada criança que chega na instituição.

O momento da infância está intimamente atrelado às instituições (escola, família, grupos de amigos...). Sabemos que criança é muito sensível ao discurso que a rodeia, já que durante muito tempo esteve em uma posição de objeto para o desejo materno, como vimos anteriormente. Isso faz com que mudanças discursivas a seu respeito afetem diretamente seu posicionamento diante de suas próprias questões. No grupo analisado nessa pesquisa, um grupo em Educação Terapêutica, entendemos que isso ocorreu especialmente com uma criança neurótica.

Veremos agora qual é a história e a proposta da Educação Terapêutica e desses grupos terapêuticos, para em seguida analisarmos o grupo que foi objeto de estudo dessa pesquisa.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E GRUPOS TERAPÊUTICOS

A Educação Terapêutica, termo cunhado por Maria Cristina Kupfer (1999), é um método de tratamento de crianças, que parte de uma aproximação entre o campo psicanalítico e a Educação. A autora chega a essa proposta de intervenção clínica após longo percurso de pesquisa e produção em torno do tema Psicanálise e Educação, que caminhou da contradição entre os dois campos a uma possibilidade de conexão entre eles.

Da insistência em um trabalho com os educadores, com crianças e com a Educação, nasceu a prática de trabalho institucional, denominada Educação Terapêutica. Se, em seu nascimento, a inspiração partiu de trabalhos com crianças acometidas por graves questões psíquicas (autismo, psicose infantil), atualmente o esforço concentra-se em investigar os efeitos dessa prática em crianças que trazem questões mais próximas às da neurose. Kupfer (1999), ao apresentar esse conjunto de práticas, nos diz:

A Educação Terapêutica, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva –, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Como vemos, a proposta se dispõe a tratar de crianças com graves questões psíquicas. Entretanto, ao fim do trabalho, a autora articula formas pelas quais crianças neuróticas também se beneficiariam da proposta, ao ampliá-la, pensando então em uma Educação para o Sujeito.

Na presente pesquisa, pretendemos apresentar a proposta de trabalho dos grupos terapêuticos, que se insere na prática interdisciplinar da Educação Terapêutica. O grupo terapêutico, tal como pensado aqui, pretende trabalhar tanto com crianças que apresentam questões ligadas à estruturação psicótica quanto crianças com questões referentes à neurose. Para tanto, apresentaremos as ideias em torno das conexões entre Psicanálise e Educação, e o tratamento institucional do Lugar de Vida, que compõem o trabalho da Educação Terapêutica.

O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica nasceu há 21 anos, a partir do interesse de um grupo de psicanalistas pelo estudo da psicose infantil e do autismo.

Atualmente, a instituição oferece atendimento a crianças com diferentes questões psíquicas. A própria montagem institucional é entendida como um dispositivo de intervenção no tratamento. Dessa forma, a oferta dos dispositivos institucionais para as crianças, os pais e as escolas é elaborada a partir de um projeto clínico singularizado para cada criança na instituição. De acordo com Kupfer (1999): “No Lugar de Vida, o trabalho institucional é concebido (...) como uma rede de linguagem, na qual se localizam três níveis de estruturas discursivas: o das crianças, o dos pais e o da equipe. Ouvir seus entrecruzamentos é também ferramenta terapêutica” (p. 119-120).

O profissional que elabora o projeto clínico, que articula os dispositivos de tratamento em que a criança está inserida e que realiza a escuta dos pais ou responsáveis na instituição é o *profissional referência*. Ele faz o elo entre as questões e demandas da criança e sua família e a instituição. Nas reuniões clínicas semanais os profissionais envolvidos no trabalho com a criança podem apresentar e discutir o caso, formando um discurso sobre a criança composto por diferentes ângulos, que frequentemente não se completam, ou seja, um discurso não-todo sobre a criança. Temos a oportunidade de acompanhar os movimentos institucionais das crianças e dos pais, realizar a leitura dos deslocamentos produzidos e sermos confrontados com as diferentes interpretações dadas pelos outros profissionais da equipe.

A Educação Terapêutica, como apresentada por Kupfer (1999), é sustentada por três eixos: a inclusão escolar, a montagem institucional e o escolar propriamente dito. O primeiro, a inclusão escolar das crianças psicóticas e autistas, refere-se ao trabalho de parceria, que propicia a ida dessas crianças à escola. A experiência clínica demonstra que para a maioria das crianças psicóticas, a escola tem funcionado como estabilizadora de gozo e como ponto de ancoragem, a partir do qual a criança pode circular. Assim, a instituição investe em como essa inserção da criança na escola pode se dar. Isso é feito tanto através de reuniões do profissional de referência com a equipe das escolas, quanto através da Reunião Aberta de Professores, que ocorre mensalmente na instituição. Este é um espaço que promove o encontro dos professores em torno do tema *inclusão escolar*, com a coordenação de profissionais da equipe do Lugar de Vida.

A montagem institucional, o eixo que será mais extensamente investigado nesse trabalho, trata do campo de dispositivos de tratamento ofertados dentro da instituição

(grupos terapêuticos, atendimentos individuais, grupo de pais, atendimento fonoaudiológico, entre outros).

O terceiro eixo, o escolar propriamente dito, versa acerca da função da organização cognitiva, como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição frente ao simbólico. Nele, incluem-se o trabalho de aquisição da leitura e escrita, e os conteúdos da cultura que são transmitidos e que auxiliam o sujeito a dizer-se em sua angústia.

Vemos que a Educação Terapêutica não trabalha com a psicanálise em seu sentido clássico, “pois não busca tocar o real pelo simbólico”, como refere Kupfer (1999, p. 134). Tampouco trabalha com a Educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao Ideal-de-Eu do educador. Mas então, onde se localizaria a Educação Terapêutica, em face de suas duas matrizes originárias, a Psicanálise e a Educação? Vejamos o que diz Kupfer (1999).

A proposta da Educação Terapêutica precisa valer-se da direção que um educar imprime a qualquer ato educativo – precisa instituir regras e se responsabilizar por sua sustentação, sem, contudo, colar-se ao lugar do Saber (...).

Nem psicanálise apenas, nem apenas educação. Tampouco uma pedagogia psicanalítica, já que não se vale de métodos e técnicas de ensino e nem se propõe a integrar ambas as práticas. Apenas uma reeducação com os mesmos objetivos da análise, como disse Freud. Mais, no fim das contas, de que uma clareagem da Psicanálise sobre a Educação. (p. 135)

Poderíamos dizer que a Educação Terapêutica pretende um casamento entre Psicanálise e Educação, tomando da educação a capacidade de instauração de marcas próprias ao verdadeiro ato educativo e atravessada pela leitura psicanalítica acerca das questões que acometem os sujeitos. Não se trata da integração entre ambos os campos ou de transformar educadores em psicólogos ou psicanalistas em educadores. Trata-se de uma proposta de tratamento clínico institucional, elaborada a partir das questões específicas envolvidas no tempo da infância.

Entretanto, como uma prática desenvolvida a partir do trabalho clínico com a psicose infantil pode ser ampliada para atender as questões da neurose? Kupfer (1999) indaga:

A Educação Terapêutica foi concebida para fazer face aos desafios da clínica da psicose infantil. Uma leitura mais atenta de seus princípios fará, porém, pensar o seguinte: não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é à criação das bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno infans

em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como ‘de obturação da falta no Outro’ que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer Educação Terapêutica? (...). (p. 135)

Para a autora, quando ampliamos o campo da Educação e da Psicanálise, eles chegam inclusive a tocar o campo da Educação Terapêutica, os três campos discursivos apresentam intersecções. Para a neurose, a Educação Terapêutica poderia, através dos grupos e da circulação institucional da criança, apresentar novas formas discursivas pelas quais a criança poderia circular, colocando-se em uma outra posição subjetiva. Fernanda Castro Pinto (2009), em sua pesquisa com um grupo de Educação Terapêutica, composto por crianças neuróticas, psicóticas e autistas, denominado Grupo Mix, escreve:

(...) o encontro com a heterogeneidade, mais precisamente uma heterogeneidade discursiva sob certas condições transferenciais, pode oferecer as condições necessárias para serem colocados em jogo determinados processos não como substituto de um tratamento individual, tampouco como algo apenas imaginário, mas como uma proposta endereçada, um grupo propositivo, com implicações de efeitos de sujeito. (p. 20)

Para Pinto (2009), o trabalho em grupo com crianças em diferentes posições estruturais (psicose, neurose e autismo) e também em diferentes posições discursivas (aquela que não brinca, aquela que é marginal, que não aprende, que não obedece, que é louca, etc.) pode proporcionar efeitos de sujeito para todas. Sob certas condições transferenciais, no que se refere tanto a transferência entre as crianças e os coordenadores, quanto entre uma criança e outra, o grupo em Educação Terapêutica poderia criar condições discursivas para que o sujeito modificasse sua posição. Ou seja, a Educação Terapêutica poderia trazer benefícios também para a neurose.

No que se refere a posições discursivas, compartilhamos da noção de discurso de Jacques Lacan. O discurso seria um instrumento de linguagem que instaura certos modos de relação que, ainda que instáveis, estabelecem modalidades de relações sociais. Lacan aponta quatro formas discursivas possíveis: o discurso do mestre, da histeria, do universitário e, por fim, o discurso do analista. Cada uma delas é caracterizada pela posição do agente discursivo, do objeto, do produto do discurso e do resto que é recalcado. Não utilizaremos a teoria dos quatro discursos para analisar o material clínico dessa pesquisa. Entretanto, a noção de discurso como rede de

linguagem a partir da qual o sujeito se constitui e se localiza durante toda a sua existência está na base da proposta do grupo em Educação Terapêutica.

Como afirma Pinto (2009), entre a posição atribuída ao sujeito no discurso social e sua constituição subjetiva singular existe uma relação de consequências recíprocas. Embora, para fins teórico-metodológicos, possamos distinguir as duas noções, não há uma exterioridade absoluta entre o lugar social que se ocupa e a constituição subjetiva de quem venha a ocupá-lo.

Os grupos terapêuticos

A oferta de grupos e ateliês sempre esteve presente na montagem institucional do Lugar de Vida. Ao longo dos anos de existência da instituição, muitos formatos diferentes foram elaborados – grupo de jogos constitutivos, ateliês de música (Lima, 2012), de escrita (Bastos, 2009; Lerner, 2008), de cozinha (Fadel et al, 2010; Lajounquièrre, 2010), contar histórias (Almeida & Vieira, 2010), grupo de portas abertas (Kupfer, Merletti & Faria, 2007), grupo mix (Pinto, 2009), entre outros. Cada grupo carrega uma história singular, formada a partir do encontro entre o imprevisível da clínica e a capacidade da equipe de criar constantemente novas práticas institucionais.

Por detrás da oferta dos grupos terapêuticos, está a percepção de que para algumas crianças, a análise só não bastaria. Elas precisariam também de espaços em que lhes fosse transmitida a “cultura dos homens” (Mannoni, 1986; Kupfer, 1999).

Vejamos o que Maud Mannoni (1986, citada por Kupfer, 1999) fala sobre o trabalho em grupo em Bonneil-sur-Marne, instituição francesa que trabalha com crianças com questões graves:

Trata-se, para a criança, de um jogo ao redor desse lugar que lhe é proposto: jogo que pode comportar toda a seriedade de um trabalho de criação, de exploração de novas vias que se oferecem a ela. Sua participação em uma prática social, em uma atividade humana, pode ser por ela colocada em questão usando o seu próprio estilo, sua própria história, declinando-a de modo singular. Ela aborda esse lugar de modo diverso e mutável. O grupo, na pessoa de algum adulto mais atento, acolhe então seu dito e seus atos para integrá-la na trama do ateliê. (p. 114-115)

Para a autora, a criança traz sua questão singular, que pode ser ouvida e integrada ao grupo, através de práticas disponíveis na cultura. Veremos a seguir, a proposta dos grupos do Lugar de Vida.

4.1. APRESENTAÇÃO DE UM GRUPO

O grupo pesquisado neste trabalho formou-se no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica em agosto de 2010 e teve um ano e meio de duração. Foi coordenado por dois psicanalistas da equipe e contou também com a participação de estagiários de psicologia, que passavam um semestre participando do grupo. As crianças que o compunham eram oriundas de um convênio entre a instituição e a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo e também de procuras espontâneas para atendimentos particulares. Esse convênio previa o atendimento das crianças em grupo, de modo que todas as crianças encaminhadas através desse convênio, eram inseridas no dispositivo grupal.

Algumas hipóteses sustentaram a proposta de trabalho do grupo. A primeira fundamentou-se na proposta do Grupo Mix (Pinto, 2009): o encontro entre as crianças que apresentam questões diversas, heterogêneas – tanto no registro da constituição subjetiva (crianças neuróticas, psicóticas, acometidas por questões orgânicas, etc.) quanto no registro da posição discursiva em que a criança se encontra – pode proporcionar giros discursivos inéditos para elas.

A segunda hipótese dizia respeito aos efeitos que o encontro entre as crianças produziria. Kupfer, Voltolini e Pinto (2010) trabalharam essa questão a partir daquilo que uma criança pode fazer pela outra. Quando falamos de crianças neuróticas, vimos com Freud (1921/2011) que o grupo propicia a construção de identificações entre os semelhantes, aqueles que não têm (o amor exclusivo dos pais, por exemplo): “A identificação se baseia na marca de uma ausência” (Kupfer, Voltolini & Pinto, 2010, p. 98). Como vimos com Kehl (2000), para as crianças neuróticas, o confronto com o outro semelhante descola-a de seu lugar identificatório habitual diante do olhar do adulto. Do encontro com o outro rival, pode surgir a construção de um campo dialético em que seja possível a simbolização do diferente e da falta.

Já para as crianças psicóticas, a hipótese desse trabalho é de que o encontro com o semelhante pode servir como suporte imaginário para a construção da imagem corporal ou de identificações imaginárias que ampliam a circulação social da criança. O pertencimento a um grupo, com suas regras e sua organização, sendo um representante da ordem social, pode funcionar como alternativa ao Outro desregrado, oferecendo à criança uma ordenação, ainda que exterior a ela.

O grupo como um lugar privilegiado de surgimento de identificações, tanto imaginárias quanto simbólicas, pode contribuir para a alteração da gramática sintomática de algumas crianças, na medida em que propõe outro campo discursivo. Para a psicose, o grupo pode se constituir como um campo discursivo a partir do qual a criança pode circular, ainda que imaginariamente. Para a neurose, o grupo pode entrar com um terceiro na relação imaginária que aprisiona a criança num discurso sintomático, seja ele qual for – discurso parental, escolar, social, entre outros.

A proposta do grupo é a de fazer “provocações”. A convocação que uma criança faz para a outra tem a potência de sacudir o sujeito e tirá-lo da repetição. Através da circulação por espaços discursivos diversos, da oferta de banhos de linguagem, sustentados nas propostas das atividades (grafismo, contar histórias, jogos, teatros, música, culinária, etc.), esperamos que as crianças possam ampliar sua circulação social. Afinal: “O efeito que se busca em todo trabalho com crianças com problemas é o de proporcionar uma circulação por diferentes posições discursivas, na expectativa de que isso provoque uma alteração na posição subjetiva” (Kupfer, Voltolini & Pinto, 2010, p. 105).

Assim, apresentaremos a seguir, os casos de quatro crianças, a fim de analisarmos o processo delas no grupo, as intervenções feitas e seus efeitos. As crianças foram submetidas à uma avaliação psicanalítica, o roteiro AP3 – Avaliação Psicanalítica aos 3 anos² no início do trabalho. A avaliação foi realizada com cada criança, mas inseridas no dispositivo do grupo.

A Avaliação Psicanalítica aos 3 anos é um instrumento desenvolvido por um grupo de pesquisadores psicanalistas³ e validado na *Pesquisa multicêntrica de*

² Ver Anexo A e B.

³ Grupo de especialistas denominado GNP – Grupo Nacional de Pesquisa – reunido pela Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer para construir um protocolo de indicadores de risco de desenvolvimento infantil e conduzir a pesquisa multicêntrica em seus diferentes centros em todo país. O grupo foi constituído pela Profa. Dra. Leda Bernardino, da PUC de Curitiba, Paulina Rocha e Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife, Domingos Paulo Infante, Lina G. M. De Oliveira e M. Cecília Casagrande, de São Paulo, Daniele Wanderley, de Salvador, Profa. Lea M. Sales, da UFPA,

indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil (2003). Esse roteiro será utilizado como orientador na leitura dos casos clínicos apresentados. A avaliação foi realizada no início do tratamento e refeita após um ano de trabalho. Esse roteiro nos auxiliará na identificação e sistematização das mudanças e permanências de sinais clínicos presentes nas crianças, após um ano de trabalho em grupo.

4.2 – O PERCURSO DAS CRIANÇAS NO GRUPO

4.2.1 - “Eu sou eu!”. A construção da imagem corporal, a aquisição da fala e o surgimento do grafismo

Eudi⁴ chegou para o tratamento em agosto de 2010, aos quatro anos e oito meses de idade. Ele foi encaminhado pela escola, através do convênio com a Secretaria de Educação, e trazido pelos pais. Quando chegou na instituição, Eudi já havia passado por uma avaliação psicológica, recebendo o diagnóstico de autismo. Entretanto, ao passar pela avaliação psicanalítica no grupo terapêutico, esse diagnóstico foi revisto. Nossa hipótese era de uma psicose infantil, já que o garoto apresentava sinais de que passara pelo tempo da alienação. Algo de seu contato com o outro estava preservado. Com o passar do tempo, vimos que ele podia circular imaginariamente, ainda que esse recurso estivesse muito frágil, pouco desenvolvido. No *après coup*, podemos dizer que nosso trabalho foi ampliar o campo de circulação imaginária de Eudi.

Leitura do caso a partir da AP3: o início

No início do tratamento no grupo, Eudi apresentava significativo atraso com relação à fala. Ele se expressava por gestos e utilizava uma linguagem incompreensível, mas com tentativa de interlocução. Ainda que dirigisse apelo ao outro, o garoto balbuciava sons irreconhecíveis e não formava frases. Sua família

Profa. Regina M. R. Stelin, da UNIFOR, Flávia Dutra, de Brasília, Prof. Octávio de Souza, do Rio de Janeiro, e Silvia Molina, de Porto Alegre, com a coordenação técnica da Dra. M. Eugênia Pesaro, coordenação científica do Dr. Alfredo Jerusalinsky e coordenação científica nacional da Profa. Dra. Maria Cristina M. Kupfer.

⁴ Todos os nomes empregados nesse trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças. Os responsáveis autorizaram a utilização do material clínico para fins de pesquisa.

dizia que ele não falava e sua mãe se colocava como tradutora de seus gestos e pedidos, interpretando-o. Sua fala apresentava entonação que distinguia as frases entre interrogações, exclamações, pedidos, mesmo que as palavras fossem inteligíveis. Eudi falava “tchau” e também conseguíamos identificar gritos e urros de personagens, quando ele brincava de luta, por exemplo.

Apesar dessas dificuldades no campo da fala e da linguagem, algo do contato de Eudi com o outro estava preservado. O garoto conseguia se separar da mãe, fazia demandas a nós, queria que ajudássemos a pegar os brinquedos que ele não alcançava e se mostrava interessado por eles. Ele também aceitava quando colocávamos limites e conseguia cumprir os combinados.

Com relação ao brincar e a fantasia, apesar de seu interesse pelos brinquedos, Eudi apresentava um enredo pobre e repetitivo. Sua brincadeira favorita, no início do tratamento, era pegar dois bonecos ou bichos e fazê-los “brigar”. Eles trocavam socos, acompanhados de barulhos (Uhuu – Pooh!), voavam pela sala, se reerguiam e voltavam a brigar. Os bonecos não tinham nome, a brincadeira não se inseria em nenhum contexto maior e também não tinha um fim. Eudi parecia simplesmente imitar ininterruptamente as cenas vistas em desenhos animados e filmes. Diante de uma abordagem ou aproximação dos coordenadores, colocava-se a correr pela sala com os bonecos nas mãos. Apresentava manipulação mecânica dos objetos e permanecia em atividades repetitivas – passava boa parte do tempo caminhando com carrinhos nas mãos pelas paredes da sala do grupo.

Com relação ao corpo e a imagem corporal, Eudi apresentava agitação motora e cenas de agressividade na escola: estava arranhando e batendo nos colegas. Os pais e a escola não o consideravam agressivo e atribuíam seu comportamento a dificuldade de comunicação; batia por não conseguir dizer o que queria. No grupo, as atuações agressivas não apareceram, ao contrário da agitação. No primeiro encontro, Eudi correu muito pela sala e pulou o tempo todo. Os pais contaram que ele, por vezes, já havia saído correndo de lugares em que estava com a família, atravessando ruas e avenidas movimentadas, em uma errância sem ponto de parada. Eudi apresentava essa grande agitação como uma defesa para evitar o contato com o outro. Quando chegávamos perto dele ou lhe perguntávamos algo, ele se punha a correr pela sala. Entretanto, essa defesa não estava do lado do autismo, mas da psicose. Eudi corria por não ter estofo imaginário para responder nossas perguntas e nossa demanda de

contato. A partir do momento em que seus recursos imaginários se expandiram, a agitação diminuiu e o contato com o outro aumentou.

Eudi possui longo histórico médico de otite, amidalite e bronquite. A mãe contou de uma época em que ele esteve muito doente, tomando antibiótico dias seguidos sem apresentar melhora. Em novembro de 2009, aos três anos, Eudi fez uma cirurgia de adenóide e amígdala. Os pais diziam que depois da cirurgia, os episódios de bronquites e gripes diminuíram e o contato com ele melhorou. Em meados de 2010, ele fez uma audiometria, que revelou perda de 30% de audição no ouvido esquerdo. O médico otorrino e a fonoaudióloga indicaram novamente uma drenagem nesse ouvido, acreditando que, após o procedimento, a audição de Eudi poderia melhorar, já que ainda havia sinais de infecção. A fonoaudióloga, entretanto, considerou que essa perda auditiva sozinha não justificava o atraso na fala do garoto, já que ele possuía o ouvido direito intacto.

Eudi e o grupo terapêutico – o tratamento

Seu processo no grupo pode ser contado através de sua ampla atividade gráfica. O grafismo era uma atividade que conseguia parar Eudi em sua agitação motora incessante. Sempre que desenhávamos, o garoto conseguia se sentar e passar um bom tempo nessa atividade, nos indicando o quanto gostava dela. Suas primeiras produções restringiam-se a uma espécie de “cobrinha”, entremeada por pontinhos que preenchiam toda a folha⁵. Esse desenho se repetiu diversas vezes, na lousa e no seu caderno. Ele não dizia nada compreensível quando perguntávamos o que era aquilo. Entretanto, nessa época, Eudi começou a se interessar pelos desenhos que outras crianças faziam e a querer pintá-los⁶. Esses sim tinham nomes, dados pelos outros garotos do grupo. Eudi, aos poucos, começou a repetir o nome dos desenhos (menino, macaco, passarinho), espelhando-se em seus colegas. E foi dessa forma que Eudi começou a falar no grupo, se apropriando dos significantes de seus colegas, para nomear algo que lhe dizia respeito. Como o Dick, que se apropriou das palavras de Melanie Klein para se dizer, Eudi inaugurou sua entrada na língua portuguesa através dos significantes de seus semelhantes. Posteriormente, a mãe de Eudi nos contou que

⁵ Ver ANEXO C - Desenho 1

⁶ Ver ANEXO C - Desenho 2

ele também desenhava bastante em sua casa e que ela mesma também gostava muito de desenhar.

Outra atividade do grupo era escrever com as crianças, ao final de cada encontro, as brincadeiras que havíamos realizado naquele dia. Todos relembravam o que havia acontecido, escrevíamos no caderno do grupo e depois todos assinavam o caderno. Nesse registro, Eudi deixou sua marca⁷, sua “assinatura”, com as mesmas “cobrinhas” que apareciam em seus desenhos, contornando cuidadosamente as palavras escritas pelos coordenadores.

Como já nos indicava Dolto (1984/2006), a aquisição do grafismo, o desenho da figura humana, podem ser importantes indicadores de como se deu a constituição da imagem corporal da criança. Em crianças psicóticas que apresentam falhas na constituição da imagem corporal, o desenho e a escrita podem servir como ordenadores, que fornecem um tratamento imaginário e simbólico ao corpo. Assim, destacamos outro momento importante no tratamento de Eudi, que se deu quando ele passou a contornar seu próprio corpo na lousa de uma das salas.

Em um dos encontros, Felício, um garoto do grupo, sugeriu que desenhássemos animais na lousa, atividade que agradou a todos. Enquanto os outros desenhavam, Eudi seguia preenchendo os espaços em branco com rabiscos - pequenos quadradinhos, círculos, triângulos. Um dos coordenadores do grupo começou a formar outros desenhos a partir dos rabiscos de Eudi, aproximando-se do garoto. O coordenador, ciente das questões de Eudi com a imagem corporal, contornou sua própria mão na lousa, nomeando-a, e convidou o garoto a contornar sua mão também⁸. O coordenador desenhou a mão do garoto e nomeou: “Essa é a mão do Eudi”. Ao ver a representação de sua mão na lousa, ele se surpreendeu, ficando muito entusiasmado e repetindo: “A mão do Eudi! A mão do Eudi!”. Sua reação imediata foi chamar seu colega Felício para ver o desenho.

Essa cena pareceu ter inaugurado para Eudi uma investigação sobre o contorno e o nome das partes do corpo. O garoto retomou essa brincadeira diversas vezes, pedindo para que desenhássemos sua mão em seu caderno⁹ e também passou a criar outras situações que envolviam o corpo e sua nomeação.

⁷ Ver Anexo D

⁸ Ver Anexo E

⁹ Ver Anexo E

Algumas semanas depois, ele pegou um boneco do filme *Monstros S.A.*, que tem apenas um grande olho central no rosto, e perguntou ao estagiário do grupo sobre as partes do corpo. Eudi apontava para o braço do boneco e pedia para o estagiário mostrar em seu próprio corpo os braços, nomeando-os e assim o fez com outras partes (olho, nariz, boca, perna, etc.). Percebemos também que Eudi, que gostava tanto de brincar de luta com os bonecos, começou a simulá-las na frente do espelho da sala, olhando-se. Ele agora estava mais interessado em sua imagem no espelho do que no movimento repetitivo da “luta”.

No fim do semestre, Eudi começou a desenhar o rosto humano¹⁰. Quando perguntamos quem era aquele desenho, ele pela primeira vez nos respondeu, dizendo: “Vovó!”. Sua avó materna era quem trazia Eudi para o grupo nesse momento. Concomitantemente aos jogos acerca da imagem do corpo, o vocabulário de Eudi também se expandiu sensivelmente, como vimos nas situações já citadas. Apesar de ainda não estar formulando frases longas nesse momento, ao brincar de luta com os bonecos, ele começou a responder nossa pergunta sobre quem era aquele boneco, qual o seu nome. Eudi passou a dizer “Eu sou eu!”, toda vez antes de começar uma luta com outro boneco. Como um hino de guerra que dá forças para seu herói sair voando pela sala, Eudi, indicando talvez o início ou reafirmação da constituição do Eu, começa a usar o pronome pessoal. Já conseguia também narrar um pouco de suas lutas, dizendo: “Vou te pegar! Vou te comer!”.

A cena do contorno de sua mão na lousa parece ter introduzido para Eudi uma investigação acerca do corpo, sua imagem e as palavras que o nomeiam e o contornam, inaugurando para o garoto a imaginarização do próprio corpo. O garoto que até então falava muito pouco, começou a recortar da nossa língua, palavras que representavam seu corpo, que então podia também ser transportado, reconhecido e nomeado em uma folha de papel, através de uma atividade que tanto lhe dava prazer: o desenhar.

Nesse momento, tivemos notícias de que na escola a agitação e a agressividade de Eudi diminuíram e a professora estava conseguindo trabalhar melhor com o garoto. Após esse primeiro tempo, vimos o garoto deslocando seu interesse pelo desenho para as letras, especialmente as que o representavam: as letras de seu nome. Na hora em que as crianças assinavam o caderno no fim do grupo, ao invés de se representar

¹⁰ Ver Anexo F.

através da “cobrinha”, Eudi começou a escrever letras. No início, elas vinham soltas, intercalando-se entre as palavras escritas pelos coordenadores. Após algumas semanas, Eudi já estava escrevendo seu nome com todas as letras, na ordem correta. Ele também começou a pedir para que escrevêssemos os nomes em seus desenhos (leão, pássaro, menino, etc.), como, mais uma vez, via Felício fazendo. Eudi estava imitado também os desenhos mais complexos de Felício na lousa. Quando seu colega se pôs a desenhar um leão, Eudi se entusiasmou e colocou-se ao lado, “aprendendo” a desenhar o leão¹¹ com ele.

Podemos acompanhar através desses recortes clínicos, as tentativas de construção de uma imagem de corpo e do Eu. No início do trabalho, Eudi estava cristalizado na posição de *infans*, daquele que não fala. Ao começar a dar um lugar imaginário para os objetos, através da fala e do grafismo, Eudi consegue se separar dessa realidade indiferenciada, como a descrita por Klein (1930) no caso Dick. Eudi estava construindo um Eu e um outro. “Eu sou eu” é uma fala que ainda pode ser ecológica ou imaginariamente identificada com algum personagem, mas ela o recorta, com palavras, da realidade pura. Ao nomear-se, diferencia-se dos outros objetos.

Vemos que o encontro com as outras crianças no grupo permitiu a Eudi identificar-se imaginariamente com elas, utilizando-as como espelho. Ao imitá-las, ao se interessar por seus nomes, seus desenhos, seus jogos, Eudi descobriu “espelhos” que podiam auxiliá-lo na constituição de uma imagem de corpo. Assim, a função imaginária, que nos grupos de neuróticos é um empecilho ao seu tratamento, funciona ao inverso nos grupos de crianças com falhas na especularização.

Talvez seja a isso que Mannoni se referiu quando disse que uma criança *não-falante* precisa de outra *falante* para aceder à fala, ou ainda, que em um grupo composto somente por crianças que não falam, é bem possível que nenhuma venha a falar.

No tempo do estádio do espelho, o filhote humano precisa de um outro que lhe sirva como suporte imaginário para a constituição da imagem corporal. Geralmente, como vimos, esse suporte imaginário é fornecido pela mãe, ou cuidador que ocupe tal função. Em situações de entaves no desenvolvimento psíquico, quando a constituição da imagem corporal não se deu *a tempo*, poderíamos pensar que outra criança, que ocupa uma posição diferente da que o adulto ocupa, faria essa função?

¹¹ Ver Anexo G.

Para um sujeito que não se organiza falicamente, o encontro com o outro semelhante pode servir como oferta de um campo imaginário ao qual o sujeito pode se alienar para, num segundo momento, apropriar-se dos significantes ofertados, ainda que não realize um movimento de separação.

O processo de representação gráfica e de acesso à escrita são, para algumas crianças, organizadores da fala, que por sua vez, organiza a representação gráfica, numa relação dialética que instala a criança numa posição de sujeito na linguagem. Observamos que ambos, fala e grafismo, ocorreram concomitantemente nesse caso. Diante do avanço em uma área, se dava também um avanço em outra, já que a fala e o grafismo estão ligados a uma experiência corporal total, e não apenas a um processo cognitivo viso-motor. Trata-se de um recorte imaginário e simbólico do real do corpo.

Porém, o que parece ter desencadeado ambos os processos foi a descoberta de que o outro pode funcionar como suporte imaginário, como espelho. Esse parece ser o ponto em que Eudi muda qualitativamente sua posição em relação ao Outro. Ao se identificar imaginariamente com seus colegas, o outro aparece para Eudi.

Como ocorre com a fala no bebê, é preciso que o outro sancione as primeiras produções gráficas do sujeito como um endereçamento. Esse ato permitirá a entrada da criança em um segundo momento: quando ela se dá conta de que as suas produções singulares (cobrinhas, por exemplo) não fazem parte do código universalmente compartilhado (como assinar o nome). Esse é o momento em que o sujeito entra em contato com a lei e seus códigos. Ele se assemelha a entrada da criança no complexo de Édipo, quando a relação dual e singular com a mãe é interdita pela entrada em cena do pai, no lugar de terceiro que porta o falo e representa a lei. Entretanto, para uma criança que não se organiza falicamente, portanto não passa por esse tempo, a relação com a lei adquire outros contornos. Assujeitar-se ao código da língua, às leis da escrita, como fez Eudi, quando abriu mão de sua língua própria para entrar no código da nossa língua compartilhada, necessita antes de um movimento de separação, para se alienar na língua do outro. O sujeito passa a se organizar a partir de uma relação imaginária com a lei, que serve como baliza para ele. Entretanto, a criança tem um ganho com essa operação, que é poder aceder ao saber coletivamente compartilhado.

Com relação ao segundo momento, quando Eudi se interessa pela escrita, temos uma reedição do que acontecera anteriormente. Ao delimitar as letras no papel, Eudi

está construindo subjetivamente a noção de borda. A letra¹², ao ser desenhada, cria o dentro, o fora e o litoral, a borda. Da mesma forma que a fala produz um corte, imaginarizando o real, a letra corta a continuidade ininterrupta do papel, produzindo um intervalo. Para Eudi, a letra parece ter auxiliado a fala e o grafismo na constituição de uma borda para seu corpo. Ao desenhar com o corpo na lousa, poder representá-lo, e nomeá-lo junto com o outro, Eudi se separa do corpo orgânico, dando a ele um tratamento imaginário. O ouvido que dói, a inflamação na garganta, têm agora um nome para poderem ser representados em uma outra cena, através de uma história que ainda precisa ser escrita.

4.2.2 - *De Peter Parker a Homem-Aranha: as oscilações da lógica fálica no Grupo*

Peter entrou para o grupo em agosto de 2010, aos cinco anos e meio. No início, apresentava grande inibição, esperava o incentivo dos coordenadores para mexer nos brinquedos, não falava muito e permanecia um tanto passivo durante os encontros. Entretanto, desde o início percebemos tratar-se de um garoto neurótico, que se organizava de acordo com uma lógica fálica, o que justamente estava massacrando-o e jogando-o para o lugar de resto, lugar a partir do qual não podia demonstrar curiosidade. Peter precisava certificar-se do que o outro esperava dele para então poder se pronunciar. Ele apresentava algumas trocas silábicas e sempre perguntava “o que?” quando lhe diziam alguma coisa diretamente. Isso gerou em sua mãe uma suspeita de déficit auditivo, mas após uma avaliação fonoaudiológica e exames, a suspeita não se confirmou. Durante o grupo, eram frequentes as perguntas: *o que ele falou, o que disse?* Apesar de às vezes percebermos que Peter havia escutado o que fora dito. Ele parecia precisar que o outro lhe assegurasse de que ele havia entendido.

A inibição de Peter chegava a tal ponto que sua mãe suspeitava que o garoto tivesse alguma síndrome, fosse uma *criança especial*. Peter é o mais novo dos três filhos de sua mãe, sendo grande a diferença de idade entre ele e seus irmãos. Estes já eram jovens quando Peter nasceu. Seu pai morava com ele, e quando Peter tinha quatro anos de idade o casal se separou. Peter e seu pai tinham uma relação muito próxima, mas depois da separação, nunca mais se viram. Sua mãe nos conta que

¹² Ver Anexos H e I.

sempre achou Peter diferente dos irmãos, pois não aprendia e não obedecia. Ele também tinha problemas intestinais, o que o levou para um tratamento no Hospital das Clínicas, em São Paulo. A mãe conta que investigaram a hipótese de uma síndrome, o que ela atribuía ao fato de ser prima-irmã do pai de Peter. Víamos questões na fantasmática materna com relação ao lugar que Peter estava ocupando. A mãe parecia olhá-lo como fruto de uma relação incestuosa, sendo portanto uma criança *diferente*. Foi iniciado um trabalho de escuta da mãe, paralelo ao ingresso de Peter no grupo.

Peter já sabia ler e escrever, ainda que não o fizesse com fluência. Apesar disso, quando queria escrever ou ler, sempre pedia para que alguém o fizesse, dizendo que não sabia. O mesmo acontecia com seus desenhos, que eram pobres, contrastando com as potencialidades que o garoto apresentava. Seu traçado oscilava. Ora era muito fraco, quase não aparecia no papel, ora furava a folha de tão forte. A angústia de Peter era visível através de seu grafismo. O que poderia deixar o garoto tão angustiado? O que Peter não podia, não conseguia saber?

Com a sequência de encontros, começamos a observar o alto grau de exigência que Peter imprimia em suas produções, um ideal rígido e inalcançável. Apesar de já conseguir ler, ainda que devagar, pois estava aprendendo, Peter nos dizia que não sabia. Apesar de conseguir desenhar pedia, quando queria um desenho, para que alguém fizesse por ele. Começamos a dizer para Peter que podíamos ajudá-lo, mas que ele podia fazer o desenho dele, do jeito que conseguisse. Certa vez, todos pintavam com tinta em um grande cartaz no chão. Peter, ao ver o desenho de um colega que lhe agradara, jogou um pote de tinta sobre o desenho, encobrindo-o. Percebíamos que Peter sabia e gostava de desenhar, mas se não desenhava como um desenhista, angustia-se, gerando uma resposta freudiana¹³: *se eu não ocupo um lugar de exclusividade no grupo, ninguém mais ocupará*. O fato de não entrar em contato com seu não saber e de tomar para si um ideal tão alto, transformava-o em um garoto inibido, que se retirava das situações. Assim, de fato, não conseguia aprender.

Na escola, sua professora parecia também estar atenta ao que nós víamos em Peter. Depois de ter passado por consecutivas professoras que pareciam reiterar a hipótese materna de que o garoto era *diferente*, não aprendia, tinha um retardo, Peter

¹³ Freud (1921/2011) escreve que a origem do sentimento de coletividade e de justiça nas crianças são oriundos de uma formação reativa ao fato de não serem objeto do amor exclusivo dos pais, como vimos no primeiro capítulo desse trabalho.

encontrou alguém que conseguia olhá-lo de outra forma. Essa professora do primeiro ano começou a tomar os rabiscos de Peter como produções e pendurá-los no mural da sala, junto com os desenhos das outras crianças. Ela também elaborou uma atividade a partir de um interesse de Peter pelos pássaros, o que gerou grande interesse no garoto. Essa professora dizia para a mãe de Peter que ele era muito inteligente, o que a mãe duvidava.

No nosso grupo, Peter primeiro se aproximou de Eudi. Eles formavam uma dupla que brincava de lutas, de carros, que apostava corrida e também bagunçava, rivalizando com os coordenadores. Nesses encontros, Peter começou a se sobressair em alguns momentos. Ele corria mais rápido que Eudi e Felício, por exemplo. Com a entrada de Nito, vimos um novo encontro acontecer. Nito, bem mais novo que Peter, se interessava muito pelos jogos do colega, como apostar corrida com carrinhos, por exemplo. Nito se identificava com Peter, queria imitá-lo, passou a segui-lo durante o grupo, como um irmão mais novo acompanha seu irmão mais velho. Peter ganhara um aprendiz. Ou seja, de um garoto que nada sabia, Peter diante do olhar de Nito, era um garoto que tinha um saber sobre o brincar. Nesse momento, Peter estava em uma situação em que era ele que sabia e tinha o que ensinar para as outras crianças. Tanto no grupo, diante de Nito, como no olhar de sua professora, Peter podia saber e tinha inclusive o que ensinar. Esse saber não é apenas o conhecimento consciente sobre as regras ou técnicas da brincadeira. Trata-se de um saber inconsciente sobre a infância.

Outra mudança que vimos em Peter foi o fato dele começar a nos contar sobre as situações que o afligiam. Em um dia de chuva muito forte Peter disse que tinha medo dos raios e trovões. Desenhou então um sol muito forte em seu caderno¹⁴ e, junto com os outros garotos, brincou com os bonecos do *Max Steel*, um herói muito forte, que passava por várias dificuldades, mas conseguia superá-las. Conversamos também sobre os medos de cada um.

Assim, vemos surgir no grupo outra face de Peter. Depois desse primeiro momento, ele começou a se colocar como aquele que iria definir os brinquedos e as brincadeiras do grupo e se frustrava quando sua vontade não era atendida. Sua brincadeira favorita passou a ser vestir-se com a fantasia do Homem-Aranha. Vimos então uma passagem para o outro lado da mesma moeda: de identificado ao lugar de resto, de que não pode, não sabe, Peter se identificou com o lugar fálico, tornando-se

¹⁴ Ver ANEXO J

um Homem-Aranha. Entretanto, esse lugar de Homem-Aranha era frágil, pois se a sua brincadeira não era escolhida, víamos surgir o Peter novamente. O garoto se retirava, dizia que ninguém queria brincar com ele. Nesse momento, os coordenadores e também as crianças intervinham, perguntando: *só porque não queremos brincar de esconde-esconde não queremos brincar com você? Então o que você quer é que todos sempre queiram brincar daquilo que você quer!* O garoto dava risada e conseguia voltar para a brincadeira. Essa fala teria um efeito de corte nessa cena identificatória em que o garoto se via, produzindo oscilações nas identificações com o lugar de resto e de falo imaginário? Auxiliariam Peter a se localizar melhor com relação à castração?

No grupo, não se tratava de analisar e interpretar as cenas fantasmáticas que apareciam. Para isso, esse garoto precisaria de um outro espaço, em uma análise individual, onde poderia formular uma pergunta sobre sua posição diante do Outro, construir um enigma em torno de seu desejo e da demanda do outro. Para esse garoto, o trabalho do grupo proporcionou a oscilação do lugar de Peter, aquele que nada pode saber, para um Homem-Aranha, que tudo sabe e tudo pode, na expectativa de que, através dos encontros que tiver, ele possa criar para si um lugar terceiro, possa se descolar um pouco mais do olhar do outro.

Com relação a mãe de Peter, também observamos mudanças significativas. Em uma das conversas, ela pode dizer que achava o jeito de seu filho parecido com o pai e que talvez o garoto estivesse sentindo a falta dele. Falou bastante sobre sua relação com o pai de Peter. Depois das férias de fim de ano, fomos informados de que Peter passara um mês com seu pai, após mais de um ano sem ter contato com ele. A mãe passou a relatar mudanças na escola. Não achava mais que seu filho tinha alguma síndrome, um problema, mas que ele precisava apenas de um reforço escolar, de algumas aulas no contra-turno da escola e que estava conseguindo acompanhar a turma.

4.2.3 – Felício e a entrada na fratria

Felício chegou ao Lugar de Vida em setembro de 2010. Ele foi encaminhado pela escola, através do convênio com a Secretaria da Educação. A escola tinha as seguintes queixas: não conseguia ficar dentro da sala de aula, recusava-se a obedecer a

professora, não aceitava as regras e normas do ambiente educacional e, algumas vezes, desestruturava-se chorando sem poder ser acalmado. Então com 5 anos, Felício não estava acompanhando a produção e os projetos pedagógicos propostos para o seu ciclo. Sua mãe conta que ele tinha dificuldade em aceitar o “não” e que não gostava de mudanças. Apresentava uma seleção alimentar importante, não comia fora de casa, aceitando apenas alimentos industrializados (salgadinhos, refrigerantes e balas) ou os preparados por sua mãe.

Felício não conhecia seu pai, apesar de portar seu sobrenome e receber uma pensão alimentícia. Sua mãe contou que eles namoraram, mas que o pai de Felício era casado e tinha outra família. Quando ela engravidou, queria que o pai de Felício se separasse e que eles constituíssem uma família. Entretanto, assim que o garoto nasceu, eles terminaram a relação e, desde então, tanto ela como seu filho não tiveram mais contato com o pai.

Aos três anos e meio, Felício começou a frequentar a escola. Quando chegou para o tratamento, aos cinco anos, ele se recusava a ficar com sua turma e queria ficar na sala de sua professora do ano anterior, com as crianças mais novas. Não se inseria no grupo das crianças de sua idade e chamava as mais novas de “crianças pequenas”, se excluindo também desse grupo. Permanecia sozinho durante os recreios e atividades em grupo.

Ao chegar ao Lugar de Vida, Felício foi encaminhado para o grupo terapêutico e sua mãe iniciou uma escuta individualizada com um profissional da equipe.

A construção do caso a partir da AP3

Com relação a linguagem, Felício apresentava um vocabulário amplo e extenso repertório para sua idade. Apesar disso, frequentemente fazia trocas silábicas, inventava palavras ou as utilizava num contexto fora do usual. Ele dizia *caçapete* ao invés de capacete, *picoca* ao invés de pipoca. Certa vez, disse: isso aqui é muito *peito!*. Quando perguntávamos o que isso queria dizer, ele simplesmente repetia. No início do tratamento, seu jogo favorito era que nós disséssemos uma letra do alfabeto para que ele falasse nomes de animais que começassem com essa letra, indicando que já estava pré-alfabetizado.

Felício chegou ao grupo apresentando uma grande fixação por animais. Ele só falava neles e só aceitava os jogos e brincadeiras que os envolvessem. Seu brincar era

empobrecido, não apresentava enredo extenso. A brincadeira consistia em pegar uma caixa com pequenos animais e alinhá-los, colocando-os de pé, em fila. Ele aceitava pouco nossas intervenções; não gostava quando imitávamos as vozes dos animais. Sua brincadeira consistia em mexer nos bonecos, levantando as patas, movimentando a cabeça. Seu jogo empobrecido e muito concreto contrastava com o rico vocabulário do garoto. Felício se incomodava muito com situações em que os coordenadores ou outras crianças imitavam vozes de personagens. Ele pedia para pararmos de fazer aquelas vozes, que não eram as nossas. Como na escola, também no grupo, quando alguma outra criança se aproximava, Felício se irritava muito, pedia para que ela saísse, dizia que queria brincar sozinho, pois a outra criança iria fazer bagunça e atrapalhar a brincadeira. Quando os coordenadores insistiam que os brinquedos não eram só dele e que os outros podiam brincar também, o garoto desistia e ia brincar com outra coisa, sozinho.

Os términos dos encontros eram sempre mobilizadores de angústia e desorganização para Felício. Ele dizia que não queria ir embora, fazia birras prolongadas e brigava conosco quando dizíamos que estava na hora de terminar o grupo. Os términos, as interrupções, mobilizavam algo da ordem do incessante, do sem parada, sem ponto de estofo. Felício parecia não ter recurso para lidar com a falta.

Como já foi dito, nós sempre terminávamos o grupo escrevendo num caderno junto com as crianças o que tínhamos feito e pedindo para que elas “assinassem”. Felício, apesar de já saber escrever seu nome, frequentemente se recusava, dizia que não sabia ou que não iria escrever. Certa vez, o garoto escreveu seu nome acrescentando uma letra que não fazia parte dele e nos perguntou se estava certo. Essa letra era a primeira letra de seu segundo nome, mas quando dissemos isso para ele, Felício começou a chorar insistentemente, dizendo que seu nome era aquele e queria que concordássemos com ele.

Aos poucos, percebemos que quando as outras crianças assinavam o caderno, sem chorar, e quando não insistíamos muito para que Felício assinasse, ele o fazia. Assim também começou a acontecer com as brincadeiras do grupo. Felício sempre se isolava em uma sala, longe das outras crianças, o que fazia com que um adulto fosse até lá e ficasse um longo tempo com ele, fora do grupo. Aos poucos, fomos mudando essa intervenção. Combinamos com Felício que ele não precisava participar das brincadeiras se não quisesse, mas que ficaria no mesmo espaço do grupo. Isso fez

com que Felício começasse a participar das brincadeiras coletivas. Ele iniciava o grupo sozinho com os animais, mas logo pedia para entrar na brincadeira de todos. O que, nessa intervenção, teria permitido que Felício se aproximasse do grupo?

O fato de Felício, a uma boa distância, poder observar as outras crianças brincando para depois optar por entrar no jogo espontaneamente, parece ter possibilitado que ele se identificasse com elas, na medida em que as tomava como espelho. Felício não era mais convocado diretamente, demandado pelos adultos, mas obliquamente, enquanto olhava seus colegas brincando. Felício pode, a partir da observação que fazia de seus colegas, ser fisgado pela cena para então se aproximar. Ao entrar em um jogo com o outro, Felício saía de sua monotonia solitária, encerrada em si, onde os acontecimentos estavam rigidamente definidos (enfileirar os animais, separá-los por tamanho, etc.) para se lançar diante da imprevisibilidade do outro.

A cena de Felício conversando com um adulto, repetida muitas vezes e de diferentes formas no início do trabalho, não permitiu ao garoto se descolar de sua posição, na relação imaginária e dual com o outro. Foi o encontro com as outras crianças, sustentado pelos coordenadores do grupo, que fez com que Felício, utilizando as crianças como espelho, fosse capturado para o interior dessa cena coletiva prazerosa.

Certa vez, percebemos que Felício, apesar de já ter cinco anos e ser um garoto grande, não conseguia pular. Ao saltar de um degrau, ele se jogava no chão, como se não soubesse o que fazer com seu corpo. Isso nos revelava que algo da imagem corporal de Felício se constituía com falhas. Pudemos interpretar dessa mesma forma a relação de Felício com os alimentos. Não se tratava de uma recusa neurótica a uma demanda do outro. Agora podíamos ler a recusa de Felício como algo da ordem de uma não-especularização no tempo do estádio do espelho, ou ainda, uma não-separação do corpo materno. Ele só podia ingerir o que vinha de sua mãe.

Mais uma vez, Felício pode tomar seus colegas de grupo como suporte imaginário para suas questões com o corpo. Ao ver Nito pular de um banco, Felício quis imitá-lo. Na primeira vez, caiu no chão como um saco de feijão. Mas Nito continuou pulando muito animado, o que incitou Felício a tentar novamente. Com a ajuda dos coordenadores, o garoto tentou diversas vezes, até que conseguiu pular sem cair no chão. Vimos o repertório de Felício se ampliar, não simplesmente por ter aprendido a pular, mas por poder ver no outro semelhante algo que lhe interessava, que lhe dizia respeito e poder tomá-lo como suporte imaginário.

A brincadeira de Felício foi se enriquecendo, até que vimos aparecer algo da ordem de uma cena fantasmática, que poderia dizer de sua posição diante do outro. Enquanto as outras crianças brincavam de teatro, Felício, dirigindo-se à coordenadora, diz: *Mamãe, me amarra e me joga na fogueira!* Logo em seguida, corrigiu-se, dizendo: *Ops! Quer dizer, eu sou o cowboy e você o índio. O índio vai amarrar o cowboy e jogá-lo na fogueira!* Felício nos mostra aí uma das funções das estórias e parlendas: dar contorno imaginário e simbólico às fantasias infantis.

A entrada do pai

Felício começou a montar estórias que envolviam animais que tiveram os pais mortos por caçadores, ficaram órfãos, mas foram cuidados por outros parentes. Nessa época, soubemos que o pai de Felício tinha ficado um mês sem depositar sua pensão alimentícia, o que tinha preocupado muito sua mãe.

No fim do ano, quando nos preparávamos para festa de natal, um dos coordenadores disse que as crianças poderiam convidar seus pais para a festa (referindo-se ao pai e à mãe). Felício disse que não tinha pai. Isso chamou a atenção das outras crianças e ele então disse que seu pai morava com outra família, que ele viu o pai quando era bebê, que o pai gostou muito dele, mas escolheu ficar com a outra família. O coordenador então disse que Felício tinha um pai, mas que eles não moravam juntos. E que nessa festa poderiam vir os pais que moravam com as crianças e os pais que não moravam também. E que poderiam vir os outros parentes, como tios e avós, lembrando a história familiar de Felício.

A entrada do pai de Felício na cena familiar parece ter acontecido através da pensão alimentícia que ele recebia, ou da ausência dela. Ainda que ele tenha montado uma história de abandono, agora já possuía uma história para dizer sobre seu pai.

Mudanças durante o tratamento

Ao longo do trabalho, notamos algumas mudanças tanto em Felício como em sua mãe. Ela, quando chegou, estava sem trabalhar e deprimida, chorando muito nas conversas de referência. No fim do ano, já não estava com esse quadro, vinha muito disposta para o Lugar de Vida e começou num emprego novo.

As mudanças que vimos durante o grupo também apareceram na escola. Felício já permanecia o período completo na sala de aula, acompanhando a turma da sua idade, ainda que não gostasse de brincar com as outras crianças e que se recusasse a fazer as atividades algumas vezes. Felício não se desorganizava mais nos momentos de separação, conseguiu ampliar seus interesses, não brincava mais somente com os animais e começou a conseguir participar de atividades com as outras crianças e também de suportar as vozes dos personagens quando brincávamos de teatro. Entendemos que as identificações que Felício construiu ao longo do grupo, o auxiliaram a circular melhor por outros lugares, ampliando o laço social com o outro e permitindo sua entrada para a fratria das crianças.

A hipótese diagnóstica de Felício foi motivo de muitas discussões ao longo de seu tratamento. Como vimos, Felício se posicionava como o objeto na relação com o outro, mantinha uma relação colada, especialmente com a mãe. Entretanto, fazia isso a partir de uma posição neurótica, por estar aprisionado na fantasmática materna? Ou de forma psicótica, por não ter inscrito o Nome-do-Pai e não conseguir simbolizar dialeticamente a separação e a falta? As outras crianças do grupo apareceriam para ele com o duplo perseguir da psicose ou como rivais diante do amor dos pais/ substitutos? O término do grupo, por exemplo, seria vivido no real ou sua birra seria uma dificuldade em lidar com a angústia de separação?

Essas questões se clarificaram na medida em que começamos a pensar o diagnóstico a partir da relação transferencial e dos efeitos de nossas intervenções para Felício. Percebemos que o garoto era refratário a qualquer tipo de intervenção mais interpretativa e que respondia muito bem a algumas intervenções mais imaginárias, que o auxiliavam a organizar a cena no grupo. Nos termos do grupo, Felício começou a se tranquilizar na medida em que reproduzia a fala dos coordenadores: *Agora é hora de ir embora! Semana que vem tem mais! A gente pode ficar com saudades!* Sua entrada espontânea nas atividades também só começou a ser possível a partir de uma intervenção oblíqua, não diretiva. Ele primeiro observava a brincadeira e as outras crianças, para depois se aproximar. O contato com as outras crianças, os pequenos semelhantes, era percebido por Felício como ameaçador e persecutório. Sua brincadeira precisava ser rígida, ordenada, sem alterações repentinas. A entrada de outras crianças que não brincavam como ele, desestabilizava sua defesa. Diante disso, o garoto preferia se retirar do grupo.

Entretanto, ali parece ter sido possível para Felício entrar em contato com o grupo de crianças, o que não acontecia na escola. A intervenção oblíqua, de trazê-lo para a cena, mas permitindo que ele ficasse de observador, parece ter flexibilizado o lugar ameaçador em que as outras crianças estavam para ele. Ele construiu um lugar seguro, a partir do qual podia se aproximar e se distanciar quando fosse preciso. Essa construção permitiu a Felício uma mudança qualitativa na sua relação com o grupo de crianças.

4.2.4. Nito: da análise individual ao grupo

Nito chegou para o tratamento aos três anos e três meses de idade. A queixa principal era de que o garoto falava poucas palavras, que tinham que ser traduzidas pelos pais, não formava frases, apresentava grande agitação motora, falta de atenção, não conseguia ficar por muito tempo dentro de sua sala de aula, passando a maior parte do tempo no pátio, sem ter contato com as outras crianças. Nito ficou exclusivamente em atendimento individual durante nove meses, entrando para o grupo no início de 2011, aos quatro anos. Nesse momento, o grupo já acontecia há seis meses. Nito passou a frequentar o grupo uma vez por semana e manteve o atendimento individual também semanalmente.

O primeiro ano de vida de Nito foi marcado por problemas médicos, doenças e internações prolongadas. Ele nasceu prematuro e ficou durante quatro meses internado no hospital. Sua mãe biológica não teve condições de criá-lo e Nito foi encaminhado para um abrigo, onde ficou durante cinco meses. Aos nove meses, Nito foi adotado. Nessa época, ele ainda tomava uma série de medicações, por conta de uma displasia broncopulmonar. Nito ficava doente com facilidade (gripes, amidalites, resfriados) e demorava para se curar. Em uma dessas vezes, ele teve uma forte pneumonia, que foi difícil de ser diagnosticada e que preocupou muito seus pais. Nito começou a frequentar a escola aos dois anos e essa forte pneumonia coincidiu com um momento de grandes mudanças e rupturas: a família se mudou de casa e uma professora muito próxima ao garoto saiu da escola. A mãe contou que depois disso, ele começou a se isolar, passava muito tempo quieto, aéreo, olhando para o alto. Nito também parou de usar as palavras que já havia aprendido. Nesse momento, iniciou um primeiro atendimento psicológico, que durou quatro meses. Ele foi interrompido por

questões financeiras dos pais. Depois de alguns meses sem tratamento psicológico, Nito foi encaminhado ao Lugar de Vida, através do convênio com a Secretaria da Educação de São Paulo.

O trabalho individual: eixo presença-ausência e o surgimento do apelo verbal dirigido ao outro

No início do tratamento, Nito já apresentava sinais de que imaginarizava uma parte do real, ou seja, não estava mais no momento em que, como nos aponta Lacan (1954) com relação a Dick, a realidade é indiferenciada. Algo de sua própria imagem corporal e da imagem do outro já havia se constituído, ainda que com falhas. A presença do outro já estava inscrita para Nito. Entretanto, o que fazer quando o outro estava ausente?

Nesse momento, era o registro da falta que não encontrava lugar para Nito, ainda que imaginariamente. Dito de outro modo, não havia tratamento imaginário para a falta. O encontro infeliz com uma série de rupturas simultâneas (mudança de casa, ausência da professora) fez com que Nito respondesse com isolamento. Foi nesse contexto que seu atendimento individual se iniciou. Nas primeiras sessões, Nito não queria separar-se de sua mãe. Conseguia permanecer um pouco com a analista na sala, mas logo procurava pela mãe na sala de espera. A intervenção foi realizar algumas sessões em conjunto, o que em algumas semanas permitiu que ele pudesse entrar sozinho na sala. Seu primeiro jogo foi com um brinquedo que fazia personagens da Disney aparecerem e desaparecerem ao apertar de um botão. Nito passou um tempo com esse brinquedo e então a analista começou a nomear: “Sumiu! Achou!”. Ao que ele repetiu: “Umiu! Aô!”. Esse jogo de nomeação dos momentos de presença e ausência do objeto auxiliavam Nito a construir um repertório de linguagem para as situações que o rodeavam. Nesse momento, as sessões eram repletas de jogos que envolviam a presença e a ausência dos objetos, da analista e de Nito (esconde-esconde, claro-escuro, etc.). Ele começou a trazer brinquedos de casa para levar para a sessão (geralmente carros e trens) e escolher algum brinquedo da sala de atendimento para, ao término da sessão, levar até sua mãe na sala de espera. Os brinquedos ajudavam Nito a fazer a transição entre os diferentes momentos de separação, como o objeto transicional winnicottiano. A presença da mãe podia ser substituída por um

brinquedo, que fazia a transição do fim da sessão para o momento de ir para casa. Entretanto, Nico ainda resistia a se assujeitar à nossa língua.

O garoto começou a dirigir vocalizações ao outro, mas a partir de uma “linguagem própria”. Ele tinha uma hipótese de comunicação, formada por uma língua incompreensível. Quando tentávamos entender o que Nito estava dizendo, ele desistia e ia procurar outro brinquedo. Seus pais ficavam aflitos com o fato do garoto estar falando, querer contar algo, mas eles não entenderem. Nesse momento, as intervenções no atendimento individual foram no sentido de nomear as nossas brincadeiras e também solicitar que Nito dissesse com palavras compreensíveis aquilo que queria, ainda que reproduzisse as palavras do outro. Esse foi um momento difícil, em que a analista se via diante de um sujeito que não queria entrar na linguagem e que deixava isso bem claro. Ela se perguntava a respeito da direção de tratamento, do seu desejo de analista e do que estaria fazendo ali. Seu trabalho seria desejar que esse garoto falasse, ainda que ele não quisesse?

Nito parece ter dado, nesse momento, o norte de seu tratamento. Após uma ida ao banheiro (a analista o acompanhava, mas não entrava no banheiro, pois ele já conseguia ir sozinho), Nito sai sem lavar as mãos e a analista pergunta se ele não ia lavá-las. Então, pela primeira vez, o garoto responde uma pergunta dirigida a ele em alto e bom som, dizendo: “*Não!*”. Nesse momento, ele mostrou para sua analista a direção de tratamento em sua análise: proporcionar sua entrada no campo da fala para que ele pudesse constituir desejo e enunciá-lo. Nessa cena, que aconteceu durante o atendimento individual, Nito que era sempre tão passivo, se separa do desejo de sua analista, que estava preocupada em que ele lavasse as mãos e nomeia verbalmente seu desejo. Ao se perceber ouvido, Nito começou a esboçar tentativas de nomeação de seus apelos, sempre dirigidos ao outro. Começamos a nomear seus carrinhos favoritos, que se distinguiam de acordo com as cores e modelos. Nesse momento, pensamos o seu encaminhamento para um trabalho fonoaudiológico.

No início de 2011, Nito, até então exclusivamente em atendimento individual, já nomeava bem seus brinquedos e procurava jogos que envolviam o contato com o outro, como jogos com raquete e esconde-esconde. Esses jogos eram sempre permeados por palavras. Começávamos a ver o esboço de pequenas frases. Sua mãe também nos contou de um significativo ganho de peso e de altura. Nito estava crescendo ao mesmo tempo em que sua fala aparecia.

Diante dos avanços de Nito e de sua procura por brincadeiras que envolvessem o outro, pensamos sua entrada no grupo terapêutico. A hipótese era que Nito poderia se beneficiar do encontro com garotos um pouco mais velhos, que realizavam brincadeiras com enredos mais extensos. Nesse momento, o grupo era composto por Felício, Peter e Eudi e já acontecia há seis meses.

A entrada no grupo: as questões com a lei e a identificação

O primeiro dia de Nito no grupo foi marcado por um encontro que precipitou uma certa mudança na posição discursiva dos outros garotos e também do próprio Nito. Peter e Eudi eram garotos que gostavam de fazer bagunça, de se unirem para enfrentarem os adultos e de desobedecerem os combinados do grupo. Já Nito era um garoto que começara há pouco a nomear seus desejos e dirigir apelos ao outro. Esse encontro, entretanto, foi marcado por uma inversão. Nito chegou muito excitado com o encontro com os outros garotos e começou a fazer uma grande bagunça, desorganizando a sala e certa ordem do grupo, que já havia se formado entre os outros garotos. Nito apagava a luz da sala, entrava de baixo do tapete, jogava os brinquedos no chão, tudo isso dando grandes gargalhadas. Os outros garotos, que até então adoravam esse tipo de brincadeira, se puseram a defender e organizar o espaço do grupo contra as investidas de Nito. Eudi, que adorava apagar as luzes da sala, começou a repreender Nito, dizendo: “Não! Não pode! Não pode!”, protegendo o interruptor da sala. Peter, que adorava subir na mesa e pular no chão, ficava bravo, dizendo que Nito era muito bagunceiro e que não era para jogar os brinquedos no chão. Mas Nito parecia não se dar conta da repreensão de seus colegas e a encarava mais como uma brincadeira.

Essa talvez fosse a primeira vez que esses garotos estivessem ocupando tais lugares. Nito, um garoto que sequer conseguia ficar na sala de aula com seus colegas, agora, no grupo, convidava os outros para bagunçar a sala, numa euforia imaginária e agitada, típica do encontro entre meninos. Peter e Eudi, que ocupavam o lugar de desobedientes e bagunceiros, diante de Nito, se identificaram com o lugar de representantes da lei, de quem assegura a manutenção do *setting* do grupo. Os coordenadores optaram por não intervir diretamente, já que essa era uma cena nova. Eles acompanharam o desenrolar da cena.

No banheiro, novamente...

Como Nito conseguiria compreender que seus colegas estavam bravos com ele e queriam que ele respeitasse a organização anterior do grupo? Mais uma vez, uma passagem importante no tratamento de Nito tem como contexto o banheiro.

Ele queria ir ao banheiro e dessa vez, quem o acompanharia era o outro coordenador do grupo, um homem, que não conhecia todas as passagens da análise individual de Nito. O garoto novamente não lavou as mãos. Esse coordenador, entretanto, disse para Nito, num tom grave e severo, que ele precisava lavá-las. Nito, nesse momento, perguntou para o coordenador: “Tá bavo?” (está bravo?). O coordenador então confirmou que estava bravo e disse que Nito não podia fazer só o que queria, que ali tínhamos regras. Vimos Nito reconhecer as reações do outro e nomeá-las. Tínhamos agora um significante, *bravo*, que representava para Nico a lei, o mal-estar do outro e o mal-estar do próprio sujeito, que também poderia fazer uso dele para dizer de seus descontentamentos, em mais um ato de separação do outro.

Após esse primeiro momento, em que testemunhamos um giro de posições discursivas precipitado pela entrada de Nico no grupo, os encontros entre os garotos se desdobraram. Peter e Nico partilhavam um interesse comum pelos carros, o que inaugurou um tipo de relação bem específica entre eles. Peter se identificava com o lugar daquele que porta um saber (saber sobre o brincar, sobre a Lei e sobre o desejo). Nito enxergou Peter desde esse lugar, como um irmão mais velho que iria lhe mostrar como as coisas funcionavam e poderia ensiná-lo sobre a posição da criança diante do Outro. Peter ia brincar com o carrinho e Nito ia atrás, querendo brincar junto. Peter, vendo o interesse do colega, sugeriu que disputassem uma corrida. Ele ensinou para Nito como se brincava, onde era a saída, a chegada e pedia para outra criança ser o juiz. Assim, a perambulação de Nito pela sala, sua agitação motora, ganharam contorno e sentido ao serem vistas desde a corrida de carrinhos. Ao mesmo tempo, Nito tinha que acompanhar as regras colocadas por Peter para participar da brincadeira. Dessa forma, o garoto começava a se situar diante da Lei, ainda que imaginariamente.

Peter, por sua vez, experimentou uma relação com a Lei menos aterrorizante. O garoto que estava colocado no lugar de resto na lógica fálica, que nada sabia e nada podia, estava ali transmitindo para o outro o seu saber neurótico. Ele transmitia as regras do jogo, que também são as que organizam nosso mundo. Peter pode entrar em

contato com o lado protetor da Lei simbólica e não apenas com o lado opressor da lei imaginária.

4.3. SOBRE O ENQUADRE DO GRUPO

A discussão acerca do enquadre do grupo torna-se fundamental, na medida em que ele pode tanto viabilizar a proposta quanto dificultá-la. No texto de Bion (1961/1975), vemos a preocupação do autor com a formação dos pequenos grupos e suas regras. Na situação em que Bion se encontrava, pacientes adultos neuróticos em uma situação de guerra, era imprescindível que o enquadre do trabalho contemplasse o sintoma neurótico, como furo à universalização do grupo e da lógica militar. No nosso caso, crianças com questões de ordem tanto neuróticas quanto da ordem da psicose e de especularização, o que se impunha era de outra ordem. Trabalhamos com crianças com dificuldade de circularem discursivamente por posições diferentes, fosse por questões de ordem psicótica ou neurótica. Dessa forma, o enquadre do grupo teve de ser pensado a partir da forma como entendíamos as questões das crianças. As intervenções que asseguravam a estabilidade do enquadre eram importantes, na medida em que estávamos diante de crianças que apresentavam dificuldades com situações de mudanças, incluindo as neuróticas¹⁵.

A chegada e o desligamento das crianças

A entrada de uma nova criança era sempre antecedida por uma conversa com o grupo, nós falávamos a seu respeito, antes dela chegar. Entretanto, a chegada de um membro novo parecia sempre desestabilizar a formação antiga, que respondia com agitação e jogos que envolvessem o sumir-aparecer (esconde-esconde) e o se separar (fecharem-se numa sala sem os coordenadores, por exemplo). Era preciso passar por esse momento, de quebra e desestabilização do enquadre, para que as crianças conseguissem, num segundo momento, criar uma nova ordem a partir dos encontros

¹⁵ Essa discussão acerca do enquadre pensado a partir da forma como os quadros clínicos são concebidos é extensa e está relacionada ao eixo *montagem institucional* da Educação Terapêutica. Escrevemos aqui um breve início dessa discussão.

que tivessem. Tanto a chegada quanto a saída de um membro despertavam angústias e fantasias sobre a continuidade do grupo. Por conta disso, o desligamento de alguma criança era marcado por um rito de despedida. Organizávamos uma pequena festa, onde tirávamos fotos, desenhávamos, em uma tentativa de construção de marcas simbólicas em torno do fato de que o colega não estaria mais no grupo. Para algumas crianças, víamos a importância de um registro concreto, algo que as ajudasse a dizer da situação. Por isso, tanto o grupo como a criança que estava se desligando levavam consigo algum registro. Para as crianças que saíram ao longo do processo, preparamos cartazes em que os colegas desenhavam ou escreviam uma mensagem. Ou ainda álbuns de despedida, com alguns desenhos da criança, fotos de momentos festivos, o nome dos colegas, coordenadores e estagiários e suas marcas, as “assinaturas”.

O início e o término de cada encontro

No início de cada encontro, os coordenadores organizavam uma roda de conversa, onde as crianças podiam contar algo para todos, pensávamos nas atividades daquele dia, falávamos sobre alguma comemoração, caso houvesse (aniversários, natal, páscoa, feriados, etc.) e lembrávamos das crianças que haviam faltado naquele dia. Nós procurávamos falar das crianças em suas ausências, contávamos por que haviam faltado, já que frequentemente os pais ligavam avisando sobre a falta. Essas intervenções davam um contorno imaginário e simbólico maior para o trabalho com crianças que possuíam poucos recursos para nomearem as situações.

Víamos a importância para essas crianças dos ritos que marcavam as passagens, as mudanças e o tempo. A festa de despedida marcava uma mudança no grupo. As festas comemorativas (festa junina, natal) faziam um corte no tempo, indicando o meio e o fim do ano. São marcas culturais que cortam a continuidade do tempo. O rito auxilia o sujeito a atravessar a situação, na medida em que a torna coletiva. Esse momento vivido coletivamente fornece um contorno imaginário e simbólico maior, ancorado em uma rede social que dá sustentação às angústias neuróticas e às desorganizações psicóticas.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a origem do termo, a palavra *grupo* remete a noções de coesão entre os membros e igualdade. No grupo com líder descrito por Freud (1921/2011), prevalece a hipótese de que quanto mais harmonioso, mais semelhante, melhor e mais produtivo será o funcionamento do grupo. Ao falar do exército e da igreja, Freud dá exemplos de como a consistência do líder, do Um, promove a massificação do singular, coibindo as falas em nome próprio.

A experiência bioniana com os neuróticos de guerra, num momento em que o líder estava sendo derrotado, mostra o surgimento de um outro modelo de grupo. Um grupo que se une por ideias ou interesses compartilhados e que se sustenta através de outros tipos de laços libidinais que não a devoção ao líder ou ao ideal. A configuração social contemporânea, caracterizada por certa dispersão democrática, permitiu a expansão desse outro tipo de montagem grupal. Entretanto, esse modelo de pequeno grupo sem líder não é a formação natural do grupo. Os grupos têm a tendência a eleger um líder e funcionarem como uma massa, ainda que sejam grupos pequenos. Os efeitos de identificação imaginária, rebaixamento do senso crítico, desresponsabilização, estão sempre presentes nas formações grupais. O cartel é uma proposta de organização grupal que visa trabalhar levando em conta esses efeitos, o que significa, nessa proposta, trabalhar a partir deles. Num grupo de Educação Terapêutica, os efeitos imaginários também estão incluídos quando a proposta do trabalho é elaborada.

Enquanto que nos grupos artificiais freudianos a tensão existente entre o indivíduo e o grupo é elidida pela relação com o líder, nos pequenos grupos terapêuticos se trata de deixar que o mal-estar do processo civilizatório apareça e trabalhar a partir disso. Isso está presente quando uma criança se depara, por exemplo, com a difícil tarefa de ter que dividir seu brinquedo com os outros. Na medida em que entendemos que no tempo da infância já se inicia a passagem do familiar para o social, uma das funções do grupo é justamente auxiliar as crianças que enfrentam problemas com essa passagem.

Na medida em que o discurso grupal se coloca como um terceiro na relação dual e imaginária em que a criança frequentemente está enredada pelo discurso familiar, ele está posicionado a partir do registro simbólico e não imaginário.

Ao pensarmos em pequenos grupos com finalidades terapêuticas, experiências recentes de trabalhos em grupo com crianças (Volnovich & Huget, 1995; Pinto, 2009) e o movimento da inclusão escolar vêm mostrando a função e a importância terapêutica da heterogeneidade e das dissonâncias nos grupos. Uma das ideias que permeia a proposta da inclusão escolar, por exemplo, é a presença do diferente na vida escolar (Emilio, 2003). Para Lancetti, “é importante organizar grupos que tendam à diversidade para facilitar a emergência de singularidades”. (in Volnovich & Huget, 1995, p. 107). Ou seja, enquanto os grupos monossintomáticos tendem a formar uma identificação coletiva ao sintoma que os reuniu (grupo de anoréxicos, grupo de alcoólatras, grupo de deprimidos, etc.), alienando o sujeito a um significante universalizante, os grupos heterogêneos convocam o sujeito justamente a se posicionar diante de novas redes discursivas inéditas para ele. Nesse sentido, o convocam a falar em nome próprio.

Quando Kehl afirma que as experiências compartilhadas com os semelhantes ao mesmo tempo confirmam e relativizam o poder do pai da realidade, vemos que elas também possibilitam ao sujeito reconhecer-se como criador de formas de linguagens e fatos sociais, o que abre um campo coletivo de circulação e transmissão de saberes.

Existe um saber sobre a infância que só pode ser engendrado no coletivo. É isso que uma criança é capaz de transmitir para a outra, ou seja, a sua posição no campo da infância. A criança, por estar em uma posição diferente da do adulto diante da sexualidade e da castração, tem condições de transmitir algo sobre a infância que já está inacessível para o adulto. A construção das identificações na infância está intimamente ligada aos grupos e seus fenômenos. Há saberes que só podemos adquirir em grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1998). Dicionário de Filosofia. São Paulo, Martins Fontes.
Recuperado em 20 de março de 2012 de <http://pt.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>.
- Almeida, J. J. e Vieira, M. C. S. (2010). Contar histórias no Lugar de Vida: carne de língua. In *Lugar de Vida, vinte anos depois*. Kuper e Pinto (Orgs). São Paulo, Escuta/FAPESP.
- Anzieu, D. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- _____. (1993). *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Balint, M. (1952/1994) Primary love and psychoanalytic technique. Londres: Karnac.
- Barros, R. R. (2007). Conferência realizada no coletivo Digaí-Maré. Transcrição: Leandro Reis. Revisão Tatiane Grova. Rio de Janeiro, maio de 2007.
Recuperado em de março de 2012 de http://www.ebp.org.br/carteis/pdf_carteis/Romildo_Sobre_grupos.pdf.
- Bastos, M. (2009). Tecendo a constituição psíquica pelas linhas da escrita. In 7^o. Colóquio do LEPSI IP-FE-USP, São Paulo.
- Bernardino, L. (2007). A intervenção psicanalítica nas psicoses não-decidas da infância. In *Psicose: aberturas da clínica*. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). Porto Alegre, APPOA, Libretos

- Bléandonu, G. (1993). *Wilfred R. Bion (1879-1979): A Vida e a Obra*. Rio de Janeiro, Imago.
- Bleger, J. (1970). O grupo como instituição e o grupo nas instituições. In *Temas de Psicologia – Entrevista e Grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bion, W. R. (1961/1975). *Experiências com Grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Rio de Janeiro: Imago.
- Costa, J. F. (1989). *Psicanálise e contexto cultural: Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapia*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Dor, J. (1989). *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Drummond, C. (1999). O Cartel e a Escola. In *Revista Opção Lacaniana*. São Paulo: Eólia, n. 25, p. 3-5.
- Emílio, S. A. (2003). Grupos na escola: questões sobre a igualdade e a diferença no processo de inclusão. Ribeirão Preto, *Revista SPAGESP*, v. 4, n. 4.
- Ephraim, D. (1980). Elementos de una teoria de la identificación en Lacan – I. *Revista Analítica: para una problemática del sujeto*. Caracas, n. 2.
- Fadel, M. et al (2010). O ateliê de cozinha como dispositivo terapêutico. In *Lugar de Vida, vinte anos depois*. Kuper e Pinto (Orgs). São Paulo, Escuta/FAPESP.
- Faria, M. R. (2011). Imaginário, eu e psicose nos primeiros seminários de Lacan. In *Revista Estilos da Clínica*. São Paulo, v. 16 (1).
- Franco Filho, O. M. (1986). Identidade do Psicoterapeuta de Grupo. In: *Grupoterapia hoje*. Ozório, L. C. (Org). Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 21-31.
- Freud, S. (1912-13/2006). Totem e Tabu e outros trabalhos [1913-1914]. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, v. XIII.
- _____ (1914/2010). *Introdução ao Narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros*

textos. São Paulo: Companhia das Letras, v. XII.

_____ (1921/2011). *Psicologia das massas e Análise do Eu e outros textos [1920 – 1923]*. São Paulo: Companhia das Letras, v. XV.

_____ (1921/2006). Além do princípio do prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos [1920-1922]. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, v. XVIII.

_____ (1930/2010) *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos [1930-1936]*. São Paulo: Companhia das Letras, v. XVIII.

_____ (1938/2006). Moisés e o monoteísmo. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, v. XXIII.

Jacquet, E. (2009). *On est semblant! Symbolisation et intersubjectivité dans des groupes thérapeutiques de jeunes enfants autistes, psychotiques et instables pathologiques*. Tese de doutorado, Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*. Barcelona, Gedisa.

_____ (1982). *Desarrollos en Psicoterapia de Grupo y Psicodrama*. Barcelona, Gedisa.

_____ (2002). O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição In: CORREA, O. B. R. (org.). *Vínculos e Instituições: uma escuta psicanalítica*. São Paulo: Escuta.

Kehl, M. R. (Org). (2000). *A Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Klein, M. (1930/1981) A importância da formação dos símbolos no desenvolvimento do Ego. In M. Klein, *Contribuições à psicanálise*. São Paulo: Mestre Jou.

Kupfer, M. C. M. (1999). *Uma educação para o sujeito: Desdobramentos da conexão Psicanálise-Educação*. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- _____ (2008). Leitura da constituição e da psicopatologia do laço social por meio de indicadores clínicos: uma abordagem multidisciplinar atravessada pela psicanálise. Projeto temático FAPESP, São Paulo. Recuperado em 18 de agosto de 2011 de <http://www.bv.fapesp.br/pt/projetos-tematicos/1533/leitura-constituicao-psicopatologia-laco-social/>.
- _____ (2010a). O sujeito na psicanálise e na educação. Bases para a educação terapêutica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 1. Recuperado em 26 de março de 2012 de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>
- Kupfer, M. C. M.; Pinto, F. S. C. N. (Orgs). (2010b). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo: Escuta/FAPESP.
- Kupfer, Voltolini e Pinto (2010). O que uma criança pode fazer por outra?. In Kupfer, M. C. M.; Pinto, F. S. C. N. (Orgs). (2010b). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo: Escuta/FAPESP.
- Lacan, J. (1938/1981). O complexo de intrusão. In *A Família*. Lisboa, Assírio e Alvim.
- _____ (1947/2003). A Psiquiatria Inglesa e a Guerra. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- _____ (1953/1998) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 238-324.
- _____ (1953-54/1986). Os impasses de Michaël Balint, A tópica do imaginário, Análise do discurso e análise do Eu. In *J. Lacan, O Seminário livro 1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____ (1955-1956/2002) *O seminário, livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____ (1957-58/1999). Os três tempos do Édipo. In *J. Lacan, O Seminário livro 5, As formações do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- _____ (1960-61/1992). A identificação por *ein einziger Zug*. In *J. Lacan, O seminário, livro 8, A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (p 333-347).
- _____ (1961-62). *Seminário 9: La Identificación*. Buenos Aires: Psikolibros. Recuperado em 26 de março de 2012 de <http://psico-livros.blogspot.com.br/2008/01/obras-completas-de-lacan.html>
- _____ (1966/1995) O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência psicanalítica, O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In *J. Lacan, Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____ (1967/2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- _____ (1975). *Seminário 22: R-S-I*. Buenos Aires: Psikolibros. Recuperado em 26 de março de 2012 de <http://psico-livros.blogspot.com.br/2008/01/obras-completas-de-lacan.html>.
- _____ (1979-80). D'ecolage. In *Seminário 27: Disolución*. Buenos Aires: Psikolibros. Recuperado em 26 de março de 2012 de <http://psico-livros.blogspot.com.br/2008/01/obras-completas-de-lacan.html>.
- Lajounquièrre, L. (2010). De cozinheiro e de louco todo mundo tem um pouco. In *Lugar de Vida, vinte anos depois*. Kuper e Pinto (Orgs). São Paulo, Escuta/FAPESP.
- Laplanche, J.; Pontalis, J.B. (1968/1970) *Dicionário de Psicanálise*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.
- Laurent, E. (1998) Conferencia de abertura. In: *Acentos*, Barcelona, n. 15, p. 8-19.
- Laznik-Penot, M. C. (1991). Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional, In *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.
- _____ (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma.

- Le Bon, G. (1895/1909). *Psychologie des foules*. Paris, Félix Alcan.
- Lerner, R.; Kupfer, M. C. M. (Orgs.). (2008). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo, Escuta/FAPESP.
- Lerner, A. B. C. (2008). A escrita e a psicose da criança: uma proposta de tratamento. In *Revista Estilos da Clínica*, v. 13, n. 25, São Paulo.
- Lima, T. T. (2012). *Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mannoni, M. *De um impossível ao outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- Merletti, C. K. I.; Kupfer, M. C. M.; Faria, C. (2007). O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. In *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 2.
- Millot, C. (1979/1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nasio, J. D. (1991). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- O'Donnel, P. *La teoria de la transferencia em psicoterapia grupal*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1984.
- Oliveira, L. G. M. (1999). *A escuta psicanalítica dos pais no tratamento institucional da criança psicótica*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Parker, I. (2007). Identificação: significantes, negação e o traço unário no Seminário IX. In *Encontro: Revista de Psicologia*, São Paulo, v. XI, n. 16.
- Pessoa, S. S. (2008). Reflexões sobre grupos e um estudo de caso utilizando o dispositivo do cartel. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Pinto, F. C. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pontalis, J. B. (1967/1972). *A psicanálise depois de Freud*. São Paulo, Vozes.
- Ribeiro A. R.; Vitta, P. C. (2007). O manejo da identificação imaginária em grupos de psicóticos. In *Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental*. São Paulo, v. 10, n. 4.
- Sartre, J. P. (1960/1979). *Crítica de la Razon Dialéctica*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Sigal, A. M. (1989). *Psicanálise, grupos, instituição pública*. In *Revista Percurso*. São Paulo, n. 2.
- Silva, C. A. da. *Teorias de grupo em pauta: contribuições ao campo educacional*. 2000, 194 pp, Dissertação de Mestrado (Psicologia e Educação), Faculdade de educação, USP, São Paulo.
- Soler, C. (2007). *O inconsciente a céu aberto da psicose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Trobas, G. (1988). *Del grupo al cartel, del líder al más-uno*. Artigo publicado na Internet pela Associação Mundial de Psicanálise. Tradução de Juan Henrique Cardona. Recuperado em 29 de março de 2012 de http://www.wapol.org/pt/las_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intPublicacion=10&intEdicion=3&intIdiomaPublicacion=9&intArticulo=297&intIdiomaArticulo=1#notas
- Volnovich, J. (1993). *A psicose na criança*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Volnovich, J.; Huguet, C. (Orgs.). (1995). *Grupos, infância e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

ANEXO A –

Eixos teóricos da AP3 (Avaliação Psicanalítica aos 3 anos)

1. O Brincar e a fantasia: O brincar é uma forma de expressar, de modo livremente associativo, a fantasia inconsciente da criança. No caso de ausência completa de uma produção imaginária, o jogo da criança aparece colado à mecânica dos objetos, e não desdobra, em suas construções, uma narrativa. O brincar pode ainda aparecer sem referência ao faz-de-conta, aos limites e aos interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentares, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produções imaginárias. Finalmente, os desenhos e jogos de uma criança podem ser tomados como significações a serviço de uma história, de uma narrativa ou de uma informação, e então aparecem os limites, os interditos e o caráter figurado dos personagens. Nesse caso, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações.

2. O corpo e sua imagem: a imagem corporal é uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações. Esse sistema permite que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, a partir da qual ela poderá se reconhecer. A imagem do corpo contém também os traços da diferenciação sexual. A discrepância na atividade, no movimento, na diferenciação estético-sexual, nas expressões de auto-reconhecimento, e a manifestação de inibições, são demonstrativas da presença de sintomas clínicos.

3. Manifestação diante das normas e posição frente à lei (NL): A observância de limites, a restrição dos próprios impulsos em concordância com a situação, a

permeabilidade do sujeito à marcação de tempos e atividades, respondem de um modo geral à interiorização da interdição paterna, que as diversas formas da lei podem adotar. Por isso, também de modo geral podemos assinalar que a falta ou intermitência de tais atitudes costuma ser demonstrativa da presença de sintomas clínicos.

4. A fala e a posição na linguagem: A fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem. Esse campo abarca outras manifestações expressivas, mas não se restringe a elas. A entrada da criança no campo da linguagem não se mede somente pelo vocabulário, pelo domínio da sintaxe e da gramática, ou pelo domínio de outras manifestações de linguagem, como a gestualidade, por exemplo. Essa entrada se mede principalmente pelo lugar do qual o sujeito se representa no sistema da língua, revelando sua possibilidade de se situar em relação às significações do mundo, sua possibilidade de sustentar as relações com os outros, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, e de produzir, por sua vez, significações novas.

ANEXO B – SINTOMAS CLÍNICOS OBTIDOS A PARTIR DA AP3

Legenda: SIRP = Sintoma Indicador de Risco Psíquico

<i>Eixo de avaliação</i>	<i>Sintomas</i>
I. O brincar e a fantasia	1. Violência no brincar 2. Ausência de enredo 3. Inibição 4. Inconstância 5. Emergência de angústia ou medos durante o brincar 6 Falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade 7. Manipulação mecânica dos brinquedos (SIRP) 8. Pobreza simbólica 9. Atividade ou movimentos repetitivos (SIRP) 10. Recusa no Brincar 11. Ausência de faz-de-conta
II.O corpo e sua imagem	1. Dificuldades no controle esfíncteriano 2. Agitação motora 3. Atuações agressivas 4. Ausência do reconhecimento de si como menino ou menina 5. Colagem no corpo da mãe

	6. Dificuldades alimentares: <ul style="list-style-type: none"> a. Alimentação seletiva b. Recusa de alimentação sólida (SIRP) c. Dificuldade alimentar não especificada d. Obesidade e. Recusa do alimento
	7. Dificuldades motoras
	8. Dificuldade de separação
	9. Doenças de repetição (amidalite, otite, bronquite)
	10. Doenças Psicossomáticas (alergias, asma, dores inespecíficas)
	11. Exposição a perigos
	12. Demanda insistente do olhar do outro
	13. Passividade
	14. Falhas no reconhecimento de si no espelho
	15. Impossibilidade de suportar o olhar do outro (SIRP)
	16. Preocupação excessiva com a sujeira
	17. Alterações do sono
	18. Auto-agressão (SIRP)
	19. Interrupção no crescimento
	20. Inibição diante do olhar do outro
III. Manifestação diante das normas e posição frente à Lei	1. Birras prolongadas <ul style="list-style-type: none"> 2. Criança tem que ser castigada para obedecer 3. Confusão e angústia frente à lei 4. Desobediência desafiadora 5. Conhece os limites mas não os respeita 6. Recusa da presença do terceiro (SIRP) 7. Recusa do não (SIRP) 8. Submissão excessiva à lei (SIRP) 11. Criação de medos substitutivos da lei (SIRP) 12. Negativismo

IV. Fala e posição na Linguagem

1. Ausência de pronomes pessoais (SIRP)
 2. Repetição ecológica (SIRP)
 3. Troca de letras ou sílabas na fala
 4. Fala infantilizada
 5. Linguagem incompreensível com tentativa de interlocução
 6. Linguagem incompreensível sem busca de interlocução (SIRP)
 7. Pobreza expressiva
 8. Pobreza de vocabulário
 9. Uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo (SIRP)
 10. Fala traduzida pelo cuidador
 11. Inibição
 12. Não forma frases (pobreza simbólica) H
-

ANEXO C

Desenho 1 - a “cobrinha”

Desenho 2 – o menino desenhado por seu colega e pintado por Eudi

ANEXO D

A assinatura de Eudi

HOJE O CUBO FICOU COM SONO
NO COMEÇO. DEPOIS ELE TOMOU
NESCAU E ACORDOU. DEPOIS ELE
BRINCOU COM OS BOMBRILHOS.
FOI AQUELA BATALHA. UM QUERIA
PEGAR O OUTRO. DEPOIS AGENTE
PAROU DE BRIGAR E FOMOS PASSAR
PRESENTES: 80

ANEXO E

A mão de Eudi na lousa e em seu caderno

ANEXO F

Figura Humana – novembro de 2010

ANEXO G

O leão de Felício (cor azul) e o leão de Eudi (cor preta).

ANEXO H

Figura humana – fevereiro de 2011

ANEXO I

Capa do caderno
com seu nome em verde e um ônibus em marrom

ANEXO J – Peter

Desenho do sol que fura o papel, num dia de chuva