UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CAROLINA CARDOSO TIUSSI

Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos:
uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico

São Paulo
2018

CAROLINA CARDOSO TIUSSI

Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer.

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHOS, 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
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tiussi, Carolina Cardoso

Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos:
uma contribuição para os estudos sobre desenvolvimento infantil / Carolina
Cardoso Tiussi ; orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2018.
202 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2018.

1. Infância . 2. Grupos . 3. Instituição . 4. Psicanálise. 5. Função Fraterna . I.
Machado Kupfer, Maria Cristina, orient. II. Título.

Nome: Carolina Cardoso Tiussi

Título: Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Àquela que se interpôs a essa tese, dificultando o trabalho em alguns momentos, contribuindo em outros, mas certamente trazendo uma nova perspectiva para nossas vidas: J. T. T.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Titular M. Cristina Kupfer, que me acompanhou desde a iniciação científica, há 12 anos. A conclusão desse doutorado representa o encerramento de um ciclo intenso de trabalho, aprendizado e colaboração mútuos. Que essa parceria possa se renovar, florescendo de novas formas.

Ao Prof. Dr. Pablo Castanho, que desde a qualificação tem me auxiliado, com grande generosidade. Obrigada pelo convite para participar do início do seu grupo de pesquisa, pelos apontamentos preciosos, indicações bibliográficas e pelo incentivo.

À Dra. Ana Beatriz Coutinho Lerner, pela leitura atenta e pelas contribuições durante o exame de qualificação.

À Dra. Emília Broide, à Dra. Leda Bernardino e ao Dr. Daniel Revah, que gentilmente aceitaram o convite para a banca de defesa dessa tese. Obrigada pela disponibilidade.

A todos os colegas com quem tive o prazer de trabalhar no Lugar de Vida, cujas contribuições se fazem presentes também nessa pesquisa.

Aos queridos amigos Luiz Eduardo Vasconcelos e Isabel Tatit, que foram fundamentais na reta final. Agradeço muito pela leitura atenta e pelos apontamentos que me permitiram continuar escrevendo.

Ao Alan Osmo, pela disponibilidade e empenho para revisar o texto.

À Capes, que financiou essa pesquisa.

Ao Ricardo Goldenberg, que me fala poucas e boas!

Ao Jonas Tatit, pelo apoio que criou as condições para que a escrita fosse possível. Obrigada por segurar a onda, por suportar meu mau humor, pela parceria na vida e pelo incentivo de sempre!

À minha família, que esteve sempre por perto quando eu precisei (mãe, Fer e Gabi). Obrigada por compartilharem os momentos mais importantes desses últimos quatro anos. Vocês são meu refúgio e fonte de inspiração!

Aos meus sogros, Rosa e Luiz, que também estão sempre por perto e não poupam esforços em nos ajudar.

À Mariana Pamplona e ao Flávio Frederico, que produziram o documentário *Em um mundo interior*. Obrigada pelo convite e pelo acesso ao material!

À Fernanda Sato, querida amiga, que gentilmente me concedeu uma das cenas analisadas na tese.

Às amigas antigas que não envelhecem nunca. Carina, Heloísa, Marjorie, Bel e Elisa obrigada por tantos bons momentos!

Às novas e gratas parcerias, que trouxeram o entusiasmo necessário para o início de novos projetos. Obrigada querida Cuca e queridos Ludu e Kitu! Vocês me mostram que a função do semelhante existe e é fundamental!

À Júlia Tiussi Tatit, que chegou de repente, virou tudo de pernas para o ar e que diariamente me ensina o que é ser uma mãe. “Mãe, onde eu estava quando você era criança?”, “Mãe, esse é o mundo?”, “Mãe, eu sou o Peter e você é o capitão gancho!”.

Que essas perguntas nunca cessem!

RESUMO

Tiussi, C. C. (2018). *Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Essa tese investiga a função do semelhante enquanto um fundamento para o trabalho com grupos heterogêneos. A função do semelhante diz respeito à relação horizontal entre as crianças e suas especificidades, ou seja, o que *somente* uma criança poderia fazer por outra. Iniciamos com uma apresentação sobre as principais problemáticas que envolvem o campo grupal, que é o dispositivo clínico que utilizamos como campo da pesquisa. Em seguida, apresentamos e discutimos os grupos heterogêneos em Educação Terapêuticas. São grupos compostos por crianças com diferentes questões subjetivas, o que aumenta a diversidade e as possibilidades de encontros inéditos entre as crianças. Após, realizamos um levantamento teórico do lugar do semelhante para três autores psicanalistas de referência: Sigmund Freud, Jacques Lacan e René Kaës. Esse levantamento permitiu uma caracterização da função do semelhante, feita também através de três vinhetas apresentadas e analisadas. Com isso, queremos sustentar a tese de que, nos grupos heterogêneos, a função do semelhante seria um operador de leitura e de intervenção que pode nortear o trabalho da coordenação e possibilitar a construção da alteridade. Verificamos que, do encontro com o semelhante, é que pode surgir um espaço para a alteridade.

Palavras-chave: Infância. Grupos. Instituição. Psicanálise. Função Fraterna.

ABSTRACT

Tiussi, C. C. (2018). *Function of the similar as a foundation for work whit children in groups: a contribution to studies about psychic development*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This thesis investigates the function of the similar while a foundation for work whit heterogeneous groups. The function of the resembling relates to the horizontal relationship between children and their specificities, that is, what only one child can do for another? We begin with a presentation on the main problems that involve the group field, witch is the clinical device that we use as a research field. Next, we present and discuss the heterogeneous groups in Therapeutic Education. They are groups composed of children with different subjective issues, which increases the diversity and possibilities of unprecedented encounters among children. After, we carried out a theoretical survey of the place of the similar for three authors psychoanalysts: Sigmund Freud, Jacques Lacan and René Kaës. This survey allowed a characterization of the function of the similar, also made through three vignettes presented and analyzed. In this way, we want to support the thesis that, in heterogeneous groups, the function of the similar would be an operator of reading and intervention that can guide the work of coordination and enable the construction of otherness. We find that, from the encounter with the similar, a space for otherness may arise.

Keywords: Childhood. Groups. Institution. Psychoanalysis. Fraternal Function.

RÉSUMÉ

Tiussi, C. C. (2018). *Fonction du semblable comme fondement du travail avec les enfants en group: une contribution aux études sur le développement psychique*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cette thèse étudie la fonction du semblable comme fondement pour travailler avec des groupes hétérogènes. La fonction du semblable est liée à la relation horizontale entre les enfants et leurs spécificités, c'est-à-dire ce qu'un seul enfant peut faire pour un autre. Nous commençons par une présentation sur les principaux problèmes qui touchent le domaine du groupe, qui est le dispositif clinique que nous utilisons comme domaine de recherche. Ensuite, nous présentons et discutons les groupes hétérogènes dans l'éducation thérapeutique. Ce sont des groupes composés d'enfants ayant des problèmes subjectifs différents, ce qui augmente la diversité et les possibilités de rencontres sans précédent parmi les enfants. Par la suite, nous réalisons une étude théorique de la place du semblable pour trois auteurs psychanalytiques de référence: Sigmund Freud, Jacques Lacan et René Kaës. Cette enquête a permis une caractérisation de la fonction du semblable, également réalisée à travers trois vignettes présentées et analysées. Ainsi, nous voulons soutenir la thèse selon laquelle, dans des groupes hétérogènes, la fonction du semblable serait un opérateur de lecture et d'intervention pouvant guider le travail de coordination et permettre la construction de l'altérité. Nous trouvons que, de la rencontre avec les semblables, un espace d'altérité peut surgir.

Mots clés: Enfance. Groups. Institution. Psychanalyse. Fonction Fraternelle.

Contranarciso

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheio de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Paulo Leminski

EU VOU FALAR

DARELASCÃO

ENTRE AS CRIANÇAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO/MEMORIAL.....	14
1. O Campo Grupal: um campo de problemáticas.....	23
1.1 Origem histórica e semântica do vocábulo grupo.....	30
1.2 O indivíduo e a sociedade: o grupo como intermediário.....	33
1.3 O sujeito e o Outro (À) em Jacques Lacan	39
2. Pesquisa de campo: os grupos heterogêneos em Educação Terapêutica.....	43
2.1 Lugar de Vida: um centro de Educação Terapêutica.....	45
2.1.1 Os três eixos da Educação Terapêutica	46
2.2 O desenvolvimento dos grupos heterogêneos	49
2.3 Enquadre dos grupos	54
2.4 Os princípios em Educação Terapêutica do grupo heterogêneo.....	55
3. O semelhante em Freud, Lacan e Kaës.....	72
3.1 Freud e a fratria	76
3.2 Lacan e o complexo do intruso	87
3.3 Kaës e o complexo fraterno	109
4. Função do semelhante: algumas contribuições para uma caracterização.....	135
4.1 A função do semelhante em um grupo heterogêneo.....	139
4.2 Função do semelhante e a alteridade: perguntas com efeito de interpretação.....	150
4.3 O semelhante para a criança com autismo (“eu sou um menino de verdade”).....	155
4.4 Função materna e função paterna.....	160
4.5 O lugar do adulto para a criança	169
4.6 Caracterização da função do semelhante.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

INTRODUÇÃO/MEMORIAL

Essa pesquisa tem uma pré-história. Uma época em que ela ainda não existia mas que corresponde à sua origem. Sua pré-história começa em 2006, quando eu estava apenas no segundo ano de graduação em Psicologia no IP-USP e decidi fazer, junto com algumas amigas, um estágio na então Pré-escola terapêutica Lugar de Vida (atual Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica). Na época, o Lugar de Vida era um laboratório vinculado ao Departamento de Psicologia Escolar do IP-USP que realizava atendimento e pesquisa com crianças diagnosticadas com autismo, psicose infantil e neurose grave. Fundado em 1990 por Maria Cristina Machado Kupfer, Lina G. Martins de Oliveira e Marize L. Guglielmetti, era um local por onde circulavam profissionais interessados em trabalhar com Psicanálise e Educação, Autismo, Primeira Infância, Pesquisa em Psicanálise, Saúde mental e Instituição, entre outros temas.

Quando entrei nesse estágio, participava do grupo Portas Abertas e das reuniões semanais dos estagiários. Nesse grupo, ocorriam três ou quatro oficinas simultâneas (jogos, artes, passeio e música), que eram sustentadas pelos profissionais coordenadores e por estagiários mais experientes. As crianças podiam circular entre as atividades e escolhê-las de acordo com seu desejo, já que as portas ficavam abertas! Eram crianças que apresentavam comprometimentos graves de desenvolvimento, dispondo de poucos recursos subjetivos. Não era incomum que encontrássemos crianças de seis ou sete anos que não falavam e que também não apresentavam nenhum outro recurso alternativo para se comunicarem. Muitas nunca tinham frequentado a escola e não estavam inseridas em outras instituições (seja terapêutica, pedagógica ou de lazer). A circulação social delas era muito comprometida, passavam o dia inteiro em casa, frequentavam pouco a casa de parentes ou outros programas

familiares. Frequentemente, percebíamos que qualidade de vida tanto das crianças como de suas famílias estava muito afetada, adoecendo ainda mais a todos. Naquela época, para muitas crianças, o Lugar de Vida era o único espaço que frequentavam fora da família. Iremos retomar esses e outros aspectos do tratamento nos capítulos seguintes.

Eu era uma estagiária, no início da faculdade de psicologia e começando a ter meu primeiro contato com a psicanálise, com crianças e com a loucura das crianças, que não haviam desenvolvido recursos suficientes para lidar com o mundo e com elas mesmas; das famílias, que se organizavam como podiam; da instituição, que absorvia tudo o que acontecia nela; da sociedade, que excluía sistematicamente essas crianças e suas famílias; e minha, que tinha uma resistência enorme em entrar em contato com o que vivia ali. A minha resistência aparecia na forma de sono durante a reunião dos estagiários. Eu participava com afinco dos encontros do grupo de Portas Abertas, me envolvia o máximo que podia, tentava conhecer cada criança, seu jeito, seus gostos e sua história.

Entretanto, nas reuniões em que discutíamos as práticas de estágio, eu era atropelada por um sono que nunca tive em outra situação. Como se algo me invadissem e eu precisasse me desligar daquele momento. Justamente o momento em que iríamos falar sobre e elaborar juntos o que havíamos vivido nos encontros do grupo. Isso não acontecia à toa. O que estaria se passando? De início, imaginei ser o horário da reunião (às 14:00, depois do almoço) ou então uma noite mal dormida. Mas com a persistência do sono, que sumia magicamente após a reunião, dei-me conta de que o motivo era outro. Seria falta de interesse? Eu deveria mudar de estágio? Mas o que fazer com todas as perguntas que me moviam – quem eram essas crianças? O que acontecia com elas? Como eu poderia me aproximar? Não era falta de interesse!

Então, o processo de análise pessoal me ajudou a identificar o que estava em jogo. Era uma forma de dizer o quão humanamente difícil e impactante aquela experiência estava sendo para mim. E assim, mesmo com uma

professora admirada coordenando a reunião, com colegas parceiros e com uma equipe de profissionais competentes e engajados, era muito difícil entrar em contato com o sofrimento vivido pelas crianças e pela impotência que algumas situações nos colocavam. Quando me dei conta disso, pensei que se essa situação estava me afetando tanto, eu precisava entender o que se passava comigo. E isso só seria possível se eu desse sequência ao estágio.

Outro ponto que chamava a minha atenção era o empenho e a disponibilidade da equipe. Eu me perguntava o porquê de tantas pessoas competentes se envolverem com aquele trabalho. O que elas viam nisso? Por que estão todos aqui? Qual a graça nisso? Apesar de viverem as mesmas situações que para mim eram tão difíceis, percebia que elas tinham desenvolvido uma capacidade interna de acolher e transformar aquelas dificuldades em trabalho, em vida! Apesar de haver algo de uma experiência mortífera que circulava, aquele era sim um lugar de vida! Um lugar em que as diferentes formas de se viver eram acolhidas e podiam se expressar. Uma instituição em que a loucura podia aparecer, onde as crianças tinham voz, ainda que não falassem. Ela era suficientemente flexível para acolher a loucura de todos e de cada um e colocá-las para trabalhar coletivamente. Para que a instituição funcionasse, esse princípio também teria que estar presente na equipe: que cada adulto pudesse ser acolhido em sua dificuldade e provocado a fazer algo com ela, produzir um saber.

E foi assim que eu também tive uma experiência de vida, de formação e de transmissão nesse lugar. Passando de estagiária para profissional associada à equipe e me desligando, em 2014. Foram três anos como estagiária, participando da passagem de emancipação da instituição, de laboratório do IP-USP para a sede própria, no bairro do Butantã, na cidade de São Paulo. Cinco anos como associada, coordenando grupos, atendendo as crianças e suas famílias, realizando acompanhamento escolar e recebendo estagiários. No percurso acadêmico, realizei uma iniciação científica em 2007, com bolsa PIBIC; o mestrado concluído em 2012 e o doutorado que também encerra um

ciclo de todos esses anos atuando e pesquisando nessa instituição, com orientação da Profa. Dra. Cristina Kupfer.

Uma questão começa a nascer...

Na iniciação científica, meu tema foi o olhar na clínica do autismo. Ou ainda, como através de uma intervenção não-diretiva, o olhar oblíquo entre analista e paciente, uma relação visual poderia se estabelecer. Olhar fundamental para a constituição do sujeito. Após a iniciação científica, já graduada em psicologia e coordenando grupos, uma questão começou a nascer. Era comum vermos analistas lacanianos coordenando grupos em instituições (CAPS, hospitais, postos de saúde, escolas, instituições educativas, casas de acolhimento, abrigos, serviços de medidas sócio-educativas, no terceiro setor, entre outros). Não raro encontrávamos pesquisas acerca desses trabalhos. Entretanto, em nenhuma dessas pesquisas o tema escolhido era o grupo. Escrevia-se sobre a psicose e a escrita, a partir do trabalho realizado em um grupo de escrita; escrevia-se sobre o autismo e a música, a partir da prática de uma oficina de música; escrevia-se sobre a relação do adolescente infrator com a lei, a partir de um grupo de escuta de jovens em conflito com a lei; escrevia-se inclusive sobre a montagem institucional e os efeitos de cada dispositivo para o tratamento das crianças atendidas. Contudo, em muitos trabalhos não encontrávamos uma análise sobre o fato deles terem sido realizados em grupo. Seria a mesma coisa trabalhar com a psicose e a escrita em um grupo com outras crianças ou individualmente? Por que colocávamos as crianças juntas, no Lugar de Vida? Somente porque estávamos em uma instituição? Se trabalhávamos em grupo é porque havia um motivo, ainda que ele não estivesse claro. Precisávamos investigar qual era.

São de amplo conhecimento as críticas de Freud e Lacan à dimensão imaginária presente nos grupos e sua tendência à unificação, à uniformidade.

No lacanismo, tais críticas parecem funcionar, até o momento, não como um desafio a ser enfrentado mas como uma barreira ao trabalho com grupos. Ainda que tenhamos iniciativas que se debrucem sobre esse problema (Costa, 1989; Pessoa, 2008; Costa-Rosa, 2011; Tiussi, 2012; Cruz, 2015), acreditamos que elas sejam pontuais, não configurando ainda um campo sedimentado de discussão no lacanismo. De outro lado, encontramos também analistas grupelistas que têm realizado uma importante aproximação com as teorias lacanianas (Jasiner, 2008; Giraldo, 2012; Broide & Broide, 2014). Acreditamos que os dois campos teóricos tragam contribuições importantes para o trabalho com os sujeitos em grupos e instituições. Portanto, tais aproximações são profícuas e desejáveis.

Afinal, na própria escola proposta por Lacan há um importante dispositivo de transmissão da psicanálise, o cartel. Trata-se de um dispositivo de pequeno grupo proposto para ser a base de sua escola, como ele anuncia na ata de fundação da escola, em 1964. O dispositivo é pensado de forma a tentar barrar os efeitos imaginários presentes nos grupos e permitir a implicação de cada sujeito com a questão que investiga. Trata-se de uma proposta a partir da lógica do não-todo, da destituição de um lugar de saber.

Pensamos ser tarefa dos psicanalistas lacanianos que trabalham com grupos se debruçarem sobre a pergunta feita por Pablo Castanho: Como se dá um trabalho em grupo que parte de um campo teórico (o laciano) engendrado a partir de uma clínica realizada entre dois corpos? Afinal, a psicanálise de grupos desenvolveu um arcabouço teórico para dar conta da clínica com o dispositivo de grupos. Entretanto, os analistas que trabalham com grupos a partir de um referencial teórico engendrado para uma clínica não-grupal precisariam, de alguma forma, construírem suas respostas.

Tais questões estão como pano de fundo desse trabalho. Pretendemos desenvolvê-las a partir da análise de autores que trabalham com grupos, como René Kaës. Quais contribuições, quais interrogações a psicanálise de grupos

teria para a prática dos grupos em Educação Terapêutica? O que poderíamos aprender a partir desse outro campo teórico?

Não se trata de querer unir ou complementar autores que partem de lugares epistemológicos distintos, como Jacques Lacan e René Kaës. Entendemos que cada um carrega uma especificidade e que, ao tentar uni-los, caímos no grave erro de apagar as diferenças entre os dois teóricos da psicanálise. Tampouco se trata de tentar complementar aquilo que está ausente em uma teoria, recorrendo a outro suporte teórico. Não temos a pretensão de recobrir toda a práxis analítica, sequer acreditamos que isso seja possível. Trata-se sim de uma imersão, uma viagem a outro referencial teórico, na tentativa de que, através dela, possamos produzir novas perguntas, novas provocações e assim, construir novas respostas, ainda que temporárias.

Tal como um viajante que, ao conhecer outro país, outra língua e outra cultura, retorna à sua pátria sabendo mais sobre seu povo do que antes da visita ao estrangeiro, a leitura dos teóricos da psicanálise de grupos que realizaremos se aproxima a de uma viajante navegando por terras estrangeiras. Essa incursão será apresentada no primeiro capítulo da tese.

Essas perguntas levantadas acima estão como pano de fundo dessa investigação. Entretanto, nosso problema de pesquisa é outro. Ao longo desses anos de trabalho e da insistência em fazer e pesquisar grupos, uma pergunta foi se delineando na instituição: *o que uma criança pode fazer por outra?* Ela já obteve algumas respostas (Kupfer, Voltolini & Pinto, 2010; Tiussi, 2012). Iremos apresentá-las no segundo capítulo.

A partir dessas e de outras pesquisas, esses pesquisadores começaram a investigar a função do semelhante. Na presente pesquisa, nosso problema é: *qual o papel da função do semelhante em um grupo heterogêneo?* A função do semelhante e a função fraterna¹ são termos que estão sendo mais trabalhados na psicanálise atualmente. Referem-se aos laços horizontais que são

¹ Nessa pesquisa, optamos por utilizar o termo função do semelhante ao invés de função fraterna. Iremos abordar a diferença e justificar nossa escolha no capítulo 3, quando apresentarmos a diferença entre outro e Outro para Lacan.

estabelecidos entre os pares. Enquanto as funções materna e paterna tratam dos laços verticais, a partir do complexo de Édipo, a função do semelhante e a função fraterna designam as transferências na fratria.

Apesar de encontrarmos alguns trabalhos que abordam esse tema (Kehl, 2000; Rosa & Cerruti, 2014; Kazahaya, 2014; Bernardino, 2016), eles ainda são escassos e poucos tratam da função do semelhante em grupos com crianças. Nessa pesquisa, queremos investigar quais as especificidades da relação entre as crianças. Quais seriam as funções psíquicas de uma criança para a outra?

Ainda que Freud, Lacan e Kaës já tenham tratado do assunto, parece-nos que esses autores não trabalharam com as diferenças nas relações entre uma criança e outra e entre um adulto e uma criança. Para Freud (1921/2011), no artigo *Psicologia das massas e análise do eu*, o ciúme visto com a chegada de um irmão na família seria fruto da busca pela exclusividade do olhar dos pais. Diante da constatação de que não terá o amor exclusivo dos pais, nasceria na criança, em uma formação reativa, o sentimento de justiça. A criança passaria a buscar por relações igualitárias: se eu não tenho o amor exclusivo de meus pais, também ninguém o terá! Que ele seja compartilhado igualmente.

Para Lacan (1938/1985), ao abordar o complexo de intrusão, no artigo sobre os *Complexos familiares*, a outra criança teria o estatuto de um intruso, alguém que vem desestabilizar a imagem especular recém formada pela criança. Alguém muito parecido e ainda assim, um outro. Essa relação é específica de algo que se passa entre os pares, não aconteceria por exemplo, entre uma criança e um adulto.

Já para Kaës, no livro *O complexo fraterno* (2011), nosso psiquismo seria estruturado por um outro complexo, além do edipiano, o complexo fraterno. Ele seria universal e estaria intrinsecamente submetido ao complexo de Édipo. Seria possível observá-lo na análise de adultos, crianças, na literatura, no cinema e principalmente nas famílias, nos grupos e nas instituições. Os laços entre os membros de um grupo seriam majoritariamente regidos pelo complexo fraterno.

Dessa forma, a pergunta que norteia esse trabalho é investigar quais as especificidades da relação entre uma criança e outra e quais as implicações subjetivas dessas relações. O que *somente* uma criança pode fazer por outra? Isso implica em investigar qual o lugar do adulto para a criança e quais as especificidades dessa relação.

Para tanto, no primeiro capítulo fazemos uma apresentação do campo grupal, indicando o contexto em que as primeiras teorias de grupo surgiram, o *a mais* grupal, o pioneirismo de Bion e a dicotomia indivíduo *versus* sociedade. Ao final do capítulo, introduzimos ainda a noção de sujeito e de Outro para Lacan, com o intuito de indicar como para esse autor a dicotomia indivíduo *versus* sociedade, por exemplo, não se aplica. Lacan critica a noção de indivíduo e, a partir de seu retorno à Freud, propõe as categorias de sujeito e de Outro, que estariam em continuidade.

No segundo capítulo, nós apresentamos a proposta da Educação Terapêutica, um conjunto de práticas teórico-clínicas, de inspiração psicanalítica, para o tratamento institucional de crianças. Nosso problema de pesquisa foi engendrado a partir do trabalho realizado no Lugar de Vida, um centro de Educação Terapêutica. Apresentamos também a proposta dos grupos heterogêneos e oito princípios que construímos, a partir das pesquisas e da experiência clínica dessa instituição.

No terceiro capítulo, expusemos e discutimos como o semelhante aparece nas obras de três autores: Sigmund Freud, Jacques Lacan e René Kaës. Esse apanhado teórico nos auxiliou na introdução à questão do fraterno, suas principais problemáticas, como aparecem nas teorias e na clínica. Isso permitiu a caracterização da função do semelhante, realizada no quarto e último capítulo.

Nele, nós apresentamos e analisamos três vinhetas em que a função do semelhante se faz presente. A primeira se dá em um grupo heterogêneo, entre dois garotos de quatro e cinco anos. A segunda se passa em um projeto que trabalha com crianças em situação de rua. E a terceira, trata-se de um trecho de

um documentário brasileiro que retrata sete crianças com autismo e suas famílias. Nós analisamos um ponto específico de uma dessas sete crianças, que se relaciona com a função do semelhante. Em seguida, apresentamos as funções materna e paterna para, após, caracterizar a função do semelhante a partir das vinhetas analisadas e da sua contraposição com as funções materna e paterna.

Nas considerações finais retomamos as perguntas que ficaram em aberto ao longo dos capítulos, assim como nosso problema de pesquisa sobre qual o papel da função do semelhante nos grupos heterogêneos.

CAPÍTULO 1

O CAMPO GRUPAL: UM CAMPO DE PROBLEMÁTICAS

Neste capítulo, iremos apresentar e discutir um breve histórico de algumas teorias de grupo, com o objetivo de introduzir o leitor nas discussões acerca do campo grupal, caracterizando o que seria um grupo para a psicanálise, o “a mais” grupal, e as necessidades ou o contexto que promoveram o desenvolvimento das teorias psicanalíticas grupais.

Ana María Fernández, em seu livro *O campo grupal: notas para uma genealogia* (2006), faz uma elucidação crítica das diversas teorias de grupo, apontando como elas se articulam, como produzem visibilidades e invisibilidades. Não se trata apenas de uma exposição histórica do surgimento e dos desdobramentos das teorias e práticas terapêuticas em grupo. A autora, através do método da elucidação crítica, expõe os avanços e os limites de cada teoria, localizando o contexto em que elas surgiram e as questões institucionais e epistemológicas que estavam em jogo e possibilitaram que determinado constructo teórico fosse forjado. Na medida em que uma teoria se desenvolve para dar conta de determinado conjunto de problemas, ela recorta um objeto, põe luz sobre ele, constrói certo saber sobre o objeto, mas também produz, simultaneamente, outras tantas questões que ficarão invisíveis. Assim, um método de pesquisa que se pretenda crítico deveria percorrer as diversas teorias procurando justamente seus nós, seus pontos de visibilidade e de invisibilidade.

Portanto, ‘crítica’ não significa aqui [...] evidenciar erros, mostrar desacordos ou adesões, e sim pressupor que aquilo que uma teoria ‘não vê’ é interior ao ver; nesse sentido, seus invisíveis são seus objetos proibidos ou denegados; pode-se pensar então que o nível do enunciável que uma teoria desenvolve será a transação ou compromisso discursivo, mas também institucional-histórico, entre suas visibilidades e suas invisibilidades, entre aquilo que lhe é possível pensar e seus impensáveis, entre seus objetos afirmados e seus objetos denegados. (p. 6)

Essa postura ético-metodológica é fundamental quando pesquisamos grupos, dada toda a complexidade desse campo e a variedade de teorias e métodos de trabalho. A própria definição do que é grupo – o seu recorte como

um objeto a ser estudado – está ancorada na teoria e dela depende, podendo apresentar diferenças entre um autor e outro. Ou seja, valer-se de uma metodologia que possibilite que os diversos autores sejam percorridos de forma crítica, tal como faz Fernández, mas que não se coloque como verdade última, nem que se esteja em busca desta, que não se coloque e nem tome as outras teorias como constructos acabados, fechados em si mesmos, nos parece fundamental, especialmente ao trabalharmos com o dispositivo grupal, que, como veremos adiante, toca em diversos outros saberes além da psicanálise.

O psicanalista francês René Kaës foi quem organizou as produções teóricas sobre grupo e psicanálise em um mesmo quadro de leitura, cunhando o termo *teorias psicanalíticas de grupo*. Segundo ele, tais teorias tentam responder problemas que giram em torno de três necessidades: sócio-histórica, clínica e de uma elaboração epistemológica interior ao pensamento psicanalítico. A necessidade sócio-histórica advém das mudanças sociais na primeira metade do século XX (Primeira e Segunda Guerras Mundiais, industrialização e urbanização), que impulsionaram o olhar para o grupo.

Em todas as sociedades e em todos os períodos da história, o grupo foi utilizado como um instrumento de produção e de reprodução da vida psíquica, dos valores morais, dos conhecimentos, da riqueza e das ideias... O seu rendimento estimado é então superior à soma das energias individuais. A tomada de consciência colectiva desta propriedade não ocorreu senão no início do século XX, quando a instrumentalização do grupo se colocou ao serviço das necessidades da industrialização. (Kaës, 1999/2003, p. 11)

A necessidade clínica vem das situações em que o enquadre individual se revelava inadequado ou insuficiente, obrigando os psicanalistas a criarem novos dispositivos, entre eles o grupo. Por mobilizar dimensões da subjetividade que não são mobilizadas nos dispositivos individuais, o grupo consegue abarcar casos em que a transferência analista-analisante não se estabelece ou não é suficiente.

O tratamento num dispositivo de grupo psicanalítico de crianças gravemente perturbadas, de algumas patologias da adolescência, de sofrimentos, de adicção e de sequelas traumáticas mostra a eficiência da função pensante do outro (de mais de um outro) na restauração da atividade da memória, da linguagem e da interpretação. [...] A tão difícil questão das indicações terapêuticas coloca-se nesse contexto, e não numa perspectiva puramente nosográfica: tal questão interroga em que medida os processos psíquicos que se desenvolvem numa situação psicanalítica de grupo apoiam ou não o trabalho terapêutico num dado sujeito; ela explora as vias pelas quais se efectuam as transformações e as resistências que encontram. (Kaës, 1999/2003, p. 13-14)

Tanto o cenário sócio-histórico como as necessidades clínicas impeliram os psicanalistas a se debruçarem sobre as novas questões epistemológicas que se colocavam. Os diversos autores psicanalistas que pensaram acerca desse dispositivo, em diferentes épocas e lugares, produziram teorias que, longe de constituírem um campo homogêneo e contínuo, buscaram responder a questões locais, colocando luz em pontos específicos e produzindo também invisibilidades. Esse cenário deu origem a uma diversidade de teorias e recortes que compõem as teorias psicanalíticas de grupo. Para esse autor,

As diversas formas de conceber a consistência e o campo dos objectos da psicanálise em situação de grupo acarretam, não uma teoria unificada, mas teorias psicanalíticas do grupo. Na medida em que o sujeito epistémico é sujeito do inconsciente e do grupo, decompõe o seu campo de forma a corresponder às mais diversas vias de acesso ao Inconsciente. Propõe modelos de inteligibilidade que correspondam à diversidade destas versões. Deixa de lado questões que não pode conceber ou integrar no trabalho. É este reconhecimento que obriga uma certa objectividade nas construções tanto na coerência como na performance no âmbito da clínica; e é, por fim, o de aceitar as surpresas que sempre reserva o desconhecido do Inconsciente. (Kaës, 1999/2003, p. 17)

Existem várias formas de apresentar a história e o desenvolvimento dessas teorias. Kaës nomeia, por exemplo, três momentos fundadores: Londres, em 1940, com Bion, Foulkes, Rickman e Ezriel; Buenos Aires, em

1950, com Pichón-Rivière e Bleger; Paris, em 1960, com Pontalis, Anzieu e o próprio Kaës. É importante ressaltar também o desenvolvimento das pesquisas na Itália, também na década de 1960, com Napolitani, Ancona e Gali. Entretanto, nesta pesquisa, iremos retroceder um pouco mais no tempo, a fim de acompanharmos como o grupo passou a ser um objeto de estudo para as diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicanálise. Com isso, queremos trazer, ainda que brevemente, as discussões acerca do binômio indivíduo *versus* sociedade, que aparecem como pano de fundo para as problemáticas do campo grupal.

Ana María Fernández organiza o chamado campo grupal em três momentos epistêmicos, que não são necessariamente cronológicos e lineares, mas que expressam formas características de pensar as legalidades grupais. No primeiro momento, o grupo seria entendido como um todo. A partir da *Gestalttheorie*, foi possível afirmar que “o todo é mais que a soma das partes”. Ou seja, um grupo não seria somente um agrupamento de pessoas. Quando um grupo se constitui, haveria um *a mais* que não se restringe à soma das partes. Tal qual na matemática, um conjunto numérico, para ser caracterizado como tal, precisa ser mais que um apanhado de números. Cada conjunto tem propriedades matemáticas e pode ser representado por uma função. Da mesma forma, em um grupo, haveria um *a mais* irredutível à soma de seus integrantes. A partir disso, teorizar o *a mais* passou a ser uma preocupação constante nas diferentes correntes grupalistas. Algo tão importante quanto complexo. “Todas enfrentam a mesma dificuldade: o *a mais* grupal é fácil de evidenciar, mas torna-se sumamente difícil produzir enunciados teóricos que deem conta dele e da ordem de legalidades que o sustentam” (Fernández, 2006, p. 13).

No segundo momento epistêmico, haveria uma tentativa de estabelecer organizadores grupais, de localizar determinantes que dariam conta dos movimentos no interior dos grupos terapêuticos. A psicanálise tem uma contribuição expressiva aqui com os textos de Bion (1961/1975) sobre os pressupostos básicos – processos psíquicos “primários” que funcionariam

como fantasias grupais, de tipo onipotentes e mágicas, mas que teriam uma força e uma realidade que se manifestam na conduta do grupo.

Os pressupostos básicos são inconscientes e tendem a evitar a frustração inerente à aprendizagem por experiência, na medida em que isso implica dor e contato com a realidade. Bion foi o primeiro autor a esboçar organizadores inconscientes propriamente grupais que influenciam as movimentações no interior do grupo, e a trabalhar a partir deles. Nas tentativas anteriores, os psicanalistas haviam sobreposto conceitos da metapsicologia para o grupo. Segundo Anzieu, a formulação dos pressupostos básicos como organizadores implica em uma busca de um sistema de legalidades próprio ao campo grupal. Até Bion, a compreensão psicanalítica dos grupos consistia em uma aplicação da psicanálise nesse contexto e não tomava o grupo como um campo de descobertas. Ainda que haja objeções a essa leitura bioniana – como a de induzir uma “intencionalidade” grupal ilusória, fechando a leitura para o grupo voltado para si mesmo (grupo ilha) –, a sua importância enquanto abertura de um novo campo se mantém.

Entretanto, cabem também outras indagações acerca dos organizadores grupais, que dizem respeito a como articular, no trabalho com grupos, os organizadores psicanalíticos e os saberes de outras disciplinas. O saber psicanalítico sozinho daria conta do que se passa em um grupo, ainda que o objetivo deste seja terapêutico? Como as demais disciplinas – sociologia, economia, antropologia etc. – podem auxiliar os analistas de grupo a olharem também para aspectos sociais, culturais, econômicos e institucionais que atravessam o grupo? Para Fernández, essas interrogações devem estar presentes em todo trabalho que se pretenda crítico.

Teoricamente, discute-se se a psicanálise pode dar conta dos aspectos fundantes do campo grupal. Ou, dito de outra maneira, a ordem de determinações válida no campo psicanalítico em função do objeto de estudo que essa disciplina delimitou pode ser legitimamente estendida para o campo grupal? Os organizadores fantasmáticos que diferentes escolas psicanalíticas enunciaram são os únicos organizadores grupais?

Como operam os organizadores socioculturais? E como articular os organizadores descobertos pela psicanálise com as contribuições de outras disciplinas? (p. 14)

No terceiro momento epistêmico, questionam-se as dificuldades que as disciplinas das ciências humanas têm de abordar certos objetos sem cair em reducionismos (sociologismo, psicologismo, psicanalismo). No campo grupal, isso aparece no complexo trabalho de desmontar duas ficções recorrentes: a *ficção do indivíduo*, que impede de pensar o a mais grupal, e a *ficção do grupo como intencionalidade*, que faz com que se pense no grupo como unidade com intenções, sentimentos, desejos. Para a autora,

A análise crítica de tais ficções implica uma mudança de paradigmas teóricos e uma profunda revisão das práticas grupais instituídas. Para realizar tal propósito, enfatizamos a necessidade de evitar soluções reducionistas e manter a possibilidade de sustentar algumas tensões operando em sua produtividade problemática. (pp. 15-16)

Para fugir do reducionismo dessas duas ficções, seria necessário sustentar nas práticas grupais a tensão inerente a esse dispositivo que seria o par *singular-coletivo*. Faz-se necessário rever criticamente a ideia de indivíduo *versus* sociedade, evitando uma resposta rápida que penda para um dos polos e tampona a tensão existente.

Nesse sentido, faz-se necessária uma mudança de paradigma; de um critério antinômico de indivíduos v. sociedades para uma operação conceitual que possa evitar uma falsa resolução reducionista e se permita sustentar a tensão singular-coletivo. Singularidade descarnada de suportes corporais indivisos. Coletividade que nas ressonâncias produz enodamentos-desenodamentos próprios.

Singularidade e coletividade que só sustentando sua tensão tornarão possível pensar a dimensão subjetiva no atravessamento do desejo e da história. [itálicos da autora] (p. 56)

1.1 Origem histórica e semântica do vocábulo *grupo*

O primeiro registro da palavra italiana *gruppo* aparece pela primeira vez no século XVII no contexto das Belas Artes, para designar um conjunto de pessoas esculpidas ou pintadas. A partir disso, ela passou a designar uma reunião de pessoas e logo seu uso coloquial se espalhou. *Gruppo scultoreo* é uma forma artística própria do Renascimento, quando as esculturas que antes eram ligadas aos edifícios separam-se deles, ocupando principalmente praças e átrios, onde se podia circular e apreciar as obras com mais proximidade. Trata-se de uma mudança na relação do homem com suas produções artísticas, com o espaço e com a transcendência.

Figura 1. Na Idade Média, as esculturas eram integradas ao edifício, geralmente no alto, promovendo um distanciamento entre as figuras sagradas representadas e os fiéis. (<http://idademediacuriosidades.blogspot.com.br/2014/06/arte-na-idade-media-durante-idade-media.html>)

Figura 2. No Renascimento, temos o *gruppo scultoreo*, esculturas desligadas dos edifícios, próximas do espectador e que ganham mais sentido se vistas em conjunto do que isoladamente. Gruppo scultoreo di Sileno e Egle nel Parco del Palazzo Ducale – Bologna – Italia. (<http://chiviaggiainpara.blogspot.com.br/2016/01/italia-emilia-romagna.html>)

Após o surgimento daquele uso do vocábulo italiano, aparecem palavras análogas em francês, em inglês e em alemão. Anzieu (1971) aponta que as línguas antigas não dispunham de nenhum termo para designar uma reunião de poucas pessoas com um objetivo em comum. Ou seja, até o Renascimento não havia um termo que representasse o que hoje entendemos por grupo. O que isso quer dizer? Que os grupos não existiam? Que teriam um nível de existência inferior à sua possibilidade de representação? Para Fernández (2006),

É necessário pensar então que – até certo momento histórico e para os atores sociais da época – os pequenos coletivos humanos não teriam adquirido a relevância suficiente para fazer parte da produção das representações do mundo social em que viviam, ficando assim sem nomeação. (p. 18)

Se, até determinado momento, a reunião de pessoas não havia adquirido

relevância, há de se pensar em que momento e em quais circunstâncias isso se modificou. Quais transformações se produziram nesse período histórico para que os agentes sociais passassem a nomear tais agrupamentos humanos como “grupos”? Quais lugares e funções sociais e subjetivas tais agrupamentos foram ocupando para que esse termo aparecesse? Para a autora,

O *gruppo* aparece com o Renascimento, momento de profundas transformações políticas, econômicas, familiares; momento de viradas epistêmicas e de modificações das *Weltanschauungen*. É no complexo trânsito das servidões a Deus, ao senhor e à fé para as autonomias, as ciências, as artes não religiosas e o livre mercado que se vão criando as prefigurações do *individuum*; trânsitos que tornarão possíveis, a partir de Descartes, as grandes reflexões modernas sobre o sujeito e o surgimento das ciências humanas. O *gruppo* ganha autonomia ao se separar do edifício e se assentar nos átrios e nas praças. Ao mesmo tempo, produz-se a nucleação da família; esta inicia um processo de transformações, reduzindo-se de suas extensas redes de sociabilidade feudal até conformar a família nuclear moderna. (p. 22)

Essa mudança da organização feudal para a família diz respeito também às mudanças na constituição das subjetividades; o indivíduo, a intimidade, a vida privada, as identidades pessoais, o uso de nomes e sobrenomes começam a ganhar relevo. Simultaneamente, a pergunta *O que é o Homem?* ganha destaque e passa a construir e a guiar o campo das ciências. Enquanto que no feudalismo não havia lugar para indagações sobre o homem, somente para suas obrigações perante deus, na modernidade, as noções de indivíduo, de individualidade, de público e privado, de êxito individual, tão presentes em nossa sociedade atual, começam a despontar. A produção do vocábulo *grupo* é contemporânea à formação da subjetividade moderna e à constituição do grupo familiar restrito.

1.2 O indivíduo e a sociedade: o grupo como intermediário

Atualmente, é amplamente aceita e conhecida a tese de que as relações dos seres humanos com o meio em que habitam influenciam a própria humanização. Entretanto, o problema da relação dos indivíduos entre si já foi tomado de diferentes formas por diversas teorias. Há teorias mais “individualistas”, para as quais somente o indivíduo é uma realidade em si mesmo, que pensa, percebe, sente, toma decisões etc.. O grupo, a sociedade, o coletivo seriam apenas abstrações teóricas que na verdade teriam a mesma consistência do indivíduo. Nessa corrente, para compreendermos fenômenos sociais, deveríamos rastreá-los até chegarmos às propriedades do indivíduo. Como afirma Fernández (2006),

Para a *tese individualista*, os indivíduos constituem a única realidade; tendem a negar realidade aos grupos na medida em que afirma que os processos psicológicos ocorrem apenas nos indivíduos e estes constituem as únicas unidades acessíveis à observação. Portanto, se os indivíduos são os únicos atores reais, o termo grupo constitui uma fictícia abstração quando pretende referir-se a algo mais que à soma de reações recíprocas dos indivíduos. (p. 34)

Em oposição às teses individualistas, nasceu a noção de *mentalidade de grupo*. Ela surge da observação de que, quando os seres humanos estão em grupo, emergem forças e fenômenos que estão para além dos indivíduos e que seguem leis próprias, como a linguagem, a tecnologia e as relações de parentesco. Esses fenômenos não seriam produto de mentalidades e motivações individuais, mas de processos que possuem leis próprias, irreduzíveis aos indivíduos. Durkheim, por exemplo, refere-se ao grupo como uma entidade mental, com uma outra individualidade psíquica e uma nova índole. De acordo com essa acepção, o indivíduo seria um mero cruzamento de relações sociais dadas anteriormente pela sociedade, ou seja, seria apenas um produto de uma época, seja ele consciente disso ou não. Nesse caso, somente o grupo, a sociedade e o coletivo são reais.

Um dos autores que criticou essa corrente foi Asch (1977), apontando que, embora ela parta de uma premissa correta, constatando que a ação de um grupo produz efeitos que superam as ações de seus indivíduos isoladamente, ela deduziu a partir disso que haveria uma mente de grupo outorgando direção e intencionalidade aos momentos grupais. Dessa forma, a “mente de grupo” seria análoga à “mente individual”, apesar de supra-individual. Para Fernández (2006),

embora tenham representado uma importante reação às teses individualistas – talvez a única resposta possível naquele momento histórico – focalizando a especificidade do grupal, ficaram limitados por certo substancialismo da época, não podendo sustentar a ideia de que os grupos ‘existiam’ de um modo qualitativamente diferente dos indivíduos. (p. 36)

Seria necessário, portanto, desconstruir tanto a ficção do indivíduo como a ficção do grupo como intencionalidade. Podemos ver que, nos dois casos, a relação indivíduo-sociedade está colocada a partir de um par antinômico, um par de contrários. Essas teorias tentam dar conta da tensão existente, “resolvendo” a questão a partir de um paradigma disjuntivo. Como se “indivíduo” e “sociedade” fossem *essencialmente* diferentes e tivessem interesses *essencialmente* opostos. O *psicologismo* e o *sociologismo* são as correntes acadêmicas representativas dessa disjunção, pendendo para o polo que lhes interessa e negando o outro.

Nas teorias de grupo essas duas correntes estão fortemente presentes. Não é difícil encontrarmos autores psicanalistas trabalhando com grupo em uma perspectiva individual, que tende para o *psicologismo* e o *psicanalismo*, negando as variáveis do campo do coletivo presentes nesse dispositivo. Nesse sentido, produziu-se uma diferença entre os analistas que fazem psicanálise *em* grupo (focando no indivíduo, ainda que em grupo) e psicanálise *de* grupo (focando somente no grupo como uma unidade que sente, pensa, deseja...). Essa discussão é importante também por trazer à tona perguntas como: Qual a dimensão social-histórica na constituição da subjetividade? Qual o papel das

subjetividades nos processos histórico-sociais? Ou seja, perguntas que falam das singularidades e dos coletivos em suas tensões.

Essa concepção antinômica de indivíduo *versus* sociedade teria surgido no cenário da Europa liberal dos séculos XVII e XVIII. Seria uma falácia perspicaz tanto de teorias que acreditam que a sociedade pode ser definida como um agregado de indivíduos, quanto daquelas que acreditam que a sociedade seria algo muito mais complexo do que sua formulação descritiva. Assim, produz-se essa questionável relação antinômica. Em Canguilhem (1974), temos que

talvez não se tenha observado o suficiente que, na verdade, a etimologia da palavra faz do conceito *indivíduo* uma *negação*. O indivíduo é um ser no limite do não ser, dado que não pode ser fragmentado sem perder suas características próprias. É um mínimo de ser. Mas nenhum ser é um mínimo. O indivíduo supõe necessariamente em si sua relação com um ser mais vasto e apela a um fundo de continuidade que se destaca. (Canguilhem, 1974, citado por Pontalis, 1967/1972)

Para Lacan, a noção de indivíduo seria equivocada na medida em que supõe que o homem seja um ser indiviso. Para esse autor, a subjetividade seria formada justamente a partir de uma cisão constitutiva, denominada por Freud como recalque. A partir do encontro do bebê humano com a linguagem, teríamos, na neurose, a operação psíquica do recalque, em que parte do conteúdo mental (ideias, desejos, pulsões...) ficaria inconsciente. Essa divisão daria origem simultaneamente ao eu (*moi*) e ao sujeito do inconsciente (*je*). A noção moderna de indivíduo não levaria em consideração principalmente a distinção entre *je* e *moi*.

Entretanto, a partir da colocação de Canguilhem, vemos que mesmo o uso que algumas teorias *psicologistas* ou *sociologistas* fazem do termo *indivíduo* seria equivocado, levando em consideração a etimologia da palavra.

Esse emprego equivocado da noção de indivíduo tem consequências diretas para o trabalho com os grupos. Alguns autores veem os grupos e as instituições como mediadores entre o indivíduo e a sociedade. O grupo e as

instituições não seriam tomados como objetos em si mesmos, mas apenas como um espaço de trânsito, de passagem entre o indivíduo indiviso e a macro-sociedade. Esse *a priori* conceitual teria criado dois tipos de discurso sobre a grupalidade:

1. A especificidade do grupal é dada pelos indivíduos que o formam; será preciso estudar *indivíduos em grupo*.
2. A especificidade do grupal é dada por um a mais acrescido ao mero agregado de indivíduos; será preciso estudar *grupos*. (Fernández, 2006, p. 43)

Dessa forma, a tensão existente entre singular e coletivo se esvai, criam-se apenas teorias que pendem para um dos polos, fomentando adesões e cristalizações discursivas, como se precisássemos “escolher um dos lados”. Fernández (2006) alerta ainda que, à primeira vista, poderíamos imaginar que tomar os grupos como totalidade seria uma forma de indicar a especificidade grupal, mas, como ela aponta, nem sempre é assim.

Tomar o grupo e a instituição como uma mediação entre indivíduo e sociedade foi uma solução de compromisso talvez válida em seu momento, mas que precisaria ser revista. Isso porque se criou uma leitura dos grupos extremamente fechada no próprio dispositivo: os “grupos-ilha”. Essas leituras centram a análise dos acontecimentos grupais nas interações entre os integrantes, nas coesões, nas lideranças, na interação de papéis etc., deixando invisíveis os atravessamentos institucionais, sociais e históricos que confluem na gestão desses movimentos grupais. Essas teorias à medida que dão visibilidade e legitimam os movimentos internos, validando os parâmetros de análise próprios ao grupo, também tornam invisíveis os registros macroestruturais que também estão presentes. Nessa direção aponta Bourricaud:

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)

Entretanto, os autores psicanalistas que trabalham com grupos encontraram outras saídas para esse impasse indivíduo *versus* sociedade: caracterizar os grupos como instâncias mediadoras que fariam o trânsito entre os dois polos. Ou seja, após a demarcação de dois conjuntos diferentes e suas respectivas disciplinas – psicologia e sociologia –, seria preciso buscar suas relações, suas pontes de articulação. Nesse caso, criou-se a noção de intermediário e a psicologia de grupos como a disciplina que se debruçará sobre essa noção. No texto *La categoría de intermediário y la articulación psicosocial*, René Kaës se pergunta se essa categoria poderia ajudar a pensar a articulação psicossocial. Segundo esse autor, o intermediário se destina a pensar o ato de articular, sendo utilizado em diferentes disciplinas: psicologia, história das mentalidades, psicanálise, antropologia. Essa categoria surgiu diante do impasse que essas disciplinas enfrentavam de ter que articular, desde seus diferentes campos de demarcação, as relações entre subjetividade e história, inconsciente e cultura etc. O autor aponta que, no entanto, essa categoria não foi objeto de uma elaboração suficiente nas disciplinas que a empregam.

Kaës propõe três características gerais associadas à categoria de intermediário:

1. Função de articulação, ou seja, o intermediário funciona no campo do descontínuo enquanto resultado de uma separação entre elementos que se pretende rearticular, por meio de uma espécie de “*by pass*” teórico. Nesse sentido, o intermediário seria pensado também como um processo de redução de antagonismos, que se refere ao descontínuo, mas a um tipo de descontinuidade baseada nos conflitos que se dão em um campo de forças em oposição. Trata-se de se articular, de diferentes formas, os elementos em conflito.
2. O intermediário associado a um processo de transformação e de

passagem, ligado ao pensamento do movimento.

3. O intermediário como tendo uma função estruturante e responsável pela passagem de uma estrutura à outra.

Assim, a articulação psicossocial seria uma ponte entre dois polos – psicológico e sociológico –, duas estruturas que se constituíram ao curso de suas oposições. Para Fernández (2006),

A questão do intermediário certamente está muito longe de ser resolvida; seu caráter conceitual vago costuma vir acompanhado em alguns âmbitos de valorações negativas, na medida em que se costuma associar a intermediação com o neutro, o misto, o bastardo, o impuro. Esse tipo de ligação associativa, sem dúvida acentuada pelas disputas pela hegemonia no campo intelectual, falam das dificuldades que tais tentativas de articulação apresentam. (p. 55)

No campo grupal, essas questões aparecem na prática cotidiana, já que esses reducionismos operam como impensáveis no desenho de seus dispositivos. Eles estão presentes nas formulações dos conceitos, aparecendo também nas práticas com grupos. Esse ponto é importante porque, ao criar condições para a produção de determinadas práticas grupais, e não de outras, reforça-se o circuito reducionista. O que acontece num grupo passa a ser visto como dado e não como produto de uma construção realizada a partir de um *a priori* conceitual. “Dada sua invisibilidade, oferecem-se como a ‘evidência dos fatos’, quando na verdade são um *efeito de teoria*” (Fernández, 2006, p. 56).

René Kaës também critica a imprecisão com que se usa a noção de inconsciente de grupo: “a noção demasiadamente vaga de um inconsciente de grupo [...] não parece ter outro interesse a não ser o de obstruir mesmo a questão do inconsciente, de seus efeitos e de suas formações no agenciamento dos vínculos grupais” (Kaës, 1976/2000, p. 241, citado por Castanho, 2012, p. 53). Para ele, o a mais grupal pertence a um outro regime lógico, que precisaria ser estudado, não podendo ser explicado a partir da transposição de conceitos da metapsicologia individual. De acordo com Pablo Castanho (2012),

Em Kaës, não ouviremos falar de ‘o inconsciente do grupo’ ou do ‘ego/Eu do grupo’, como é corrente em alguns círculos que pesquisam e ‘praticam’ o grupo. A questão é justamente pensar a especificidade do inconsciente no grupo, bem como a relação dos Eus individuais com a experiência intersubjetiva. (p. 54)

Kaës irá construir, ao longo de sua obra, novos conceitos, como as alianças inconscientes e o aparelho psíquico grupal, que dão conta de circunscrever os fenômenos inconscientes que acontecem nas situações grupais. São fenômenos que ocorrem na articulação entre a posição singular de cada sujeito e aquilo que se passa no grupo (casal, família e instituição) em um nível inconsciente.

1.3 O sujeito e o Outro (A) em Jacques Lacan

Na obra de Jacques Lacan, a discussão indivíduo *versus* sociedade não se apresenta nesses termos. Esse autor criticou a noção de indivíduo utilizada pelos autores pós-freudianos da época, propondo outras categorias para pensarmos a constituição subjetiva. O autor critica a corrente pós-freudiana que entende o indivíduo como sendo formado intrapsiquicamente por Id, Ego e Superego (Lacan, 1956-1957/1995).

Com Freud faz irrupção uma nova perspectiva que revolucionou o estudo da subjetividade e que mostra justamente que o sujeito não se confunde com o indivíduo [...]. Freud nos diz que o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. O sujeito está descentrado com relação ao indivíduo. (Lacan, 1954-1955/1985, p. 16)

Lacan desenvolve as categorias de sujeito e Outro, indicando que a constituição subjetiva seria formada desde fora, externamente, desde o simbólico, ou ainda, desde a linguagem. Assim, a dicotomia indivíduo e sociedade enquanto fora e dentro não se sustenta em Lacan, na medida em que

sujeito e Outro estariam em continuidade. Seriam como uma banda de Moebius, uma fita torcida de maneira tal que é possível percorrer toda sua superfície, apesar da impressão de que haveria um lado de dentro e um lado de fora.

Figura 3. *Banda de Möbius 2*, Escher (1963). Disponível em <https://marciomariguela.com.br/banda-de-mobius/>. Último acesso em 5/4/2018.

Assim, não haveria ruptura entre o sujeito e o Outro, o inconsciente não seria um depósito de nossos desejos e ideias reprimidos e a análise não seria um mergulho nas profundezas do inconsciente para trazer à consciência os conteúdos recalçados.

Lacan extrai essas ideias a partir do que denomina seu *retorno a Freud*. Partindo da crítica à psicanálise da época, ele irá empreender uma leitura dos textos freudianos à luz das novidades trazidas pelo estruturalismo, pela linguística e, posteriormente, pela topologia matemática. Mesmo em Freud, já podemos observar que tanto a alteridade como a determinação de uma instância social no inconsciente também estão presentes. A hipótese freudiana do inconsciente convida o indivíduo a entrar em contato com o desconhecido em si mesmo, as lacunas, os lapsos, as manifestações a princípio desprovidas de sentido que, normalmente, são descartadas. “O ego não é o senhor em sua própria casa” (Freud, 1917/1976, p. 178).

A inovação freudiana consistiria em colocar uma questão sobre esses

acontecimentos que se impõem ao indivíduo, uma vez que são suas produções, mas que também estão para além dele, uma vez que ele não as reconhece como suas. Parece-nos que esta seria a raiz do que Lacan desenvolve posteriormente, quando aponta que o eu é um outro.

Já está em Freud a ideia de que o psiquismo está intrinsicamente em relação com a alteridade. A partir dos textos mais culturais, como *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), vemos que a alteridade não se refere somente ao outro enquanto um indivíduo com quem me relaciono, mas também à instância social enquanto uma alteridade a partir da qual o sujeito se constitui. Para Lacan (1956/1995), “essa exterioridade do simbólico em relação ao homem é a noção mesma do inconsciente. E Freud provou constantemente que se atinha a ela como sendo o próprio princípio de sua experiência” (p. 471).

A categoria de Outro começa a aparecer na obra lacaniana entre os anos de 1953 e 1955 e se mantém até o final, ganhando novos contornos à medida que foi articulada aos novos conceitos e ideias que eram construídos. Ainda que adquirindo novas configurações na malha conceitual, sua finalidade inicial não foi abandonada.

Poderíamos dizer que o conceito de Outro nomeia a forma como Lacan entende a constituição subjetiva, que seria formada desde fora, externamente, desde a linguagem. O sujeito seria constituído a partir do discurso, o que não significa dizer que seria redutível a ele. Ou seja, a estrutura da linguagem constituiria o sujeito, mas não o determinaria totalmente. Isso faz com que Lacan conceba a própria linguagem como faltosa (Lacan, 1960/1995). O sujeito seria barrado, incompleto, faltoso, assim como também o Outro. O Outro seria o ponto de partida fundante para o surgimento do sujeito, o que só seria possível por seu caráter de incompletude e de inconsistência.

Poderíamos dizer que, para Lacan, o sujeito não seria determinado por uma ordem orgânica ou intrapsíquica, mas por dimensões estruturalmente externas: a cultura, a sociedade (o Outro enquanto simbólico), a linguagem (o

Outro enquanto tesouro dos significantes), as imagens (o Outro enquanto espelho), a família (Complexos Familiares) e os outros semelhantes (função do semelhante).

Com esses breves apontamentos, longe de querer esgotar o tema, queremos apenas sinalizar a existência de divergências epistemológicas entre os autores com quem estamos trabalhando. Acreditamos que a investigação das aproximações e das divergências entre Jacques Lacan e René Kaës, a partir de um cotejamento dos principais conceitos que sustentam cada uma das obras desses autores, seria importante e produtiva. Entretanto, nesta pesquisa, nos limitaremos a apresentar, no capítulo 3, algumas ideias dos dois autores sobre o semelhante e seus correlatos (o irmão, a fratria, o intruso, o outro etc.), na expectativa de que elas possam contribuir para nossa investigação acerca da função do semelhante e daquilo que somente uma criança poderia fazer por outra.

Com isso, queremos indicar que existem diferenças significativas entre os dois campos epistemológicos, apesar de não nos determos sobre elas, já que este não é o objetivo da presente pesquisa. Nossa intenção era ainda fazer uma breve introdução à ideia de Outro enquanto exterioridade e alteridade e à ideia de sujeito enquanto determinado por um Outro não-todo. Essas categorias estão como pano de fundo para quando formos abordar o semelhante em Lacan, e também para a análise dos casos e vinhetas apresentados e para a caracterização da função do semelhante.

CAPÍTULO 2

PESQUISA DE CAMPO: OS GRUPOS HETEROGÊNEOS EM EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

Neste capítulo, iremos apresentar a Educação Terapêutica, uma prática institucional de atendimento a crianças, criada e desenvolvida por Kupfer (1999). A experiência com grupos que serviu de base para esta pesquisa sobre a função do semelhante tem a Educação Terapêutica como referente teórico-clínico. Portanto, consideramos pertinente apresentá-la assim como a proposta dos grupos heterogêneos, para em seguida discutirmos ambas à luz das construções sobre a função do semelhante. A fim de facilitar a apresentação, propomos aqui uma organização temática em torno de oito princípios. Esses princípios foram construídos a partir de uma leitura feita pela pesquisadora sobre as publicações e as experiências clínicas desenvolvidas pela equipe do Lugar de Vida, ao longo de seus 28 anos de trabalho.

A Educação Terapêutica 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 da linha de pesquisa Psicanálise e Educação, que caminhou da contradição entre os dois campos (Milot, 1987) até uma possibilidade de conexão entre eles.

No início, o trabalho da instituição centrava-se no atendimento a crianças com autismo e psicose infantil. Entretanto, o esforço em investigar os efeitos dessa prática em crianças que trazem questões mais próximas às da neurose rendeu frutos e possibilitou o desenvolvimento de uma prática mais plural, que celebra a diversidade, e é alinhada ao movimento da inclusão. Kupfer (2000), ao apresentar essa proposta, escreve:

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. (p.83)

Como vemos no trecho citado, a proposta se dispunha a tratar de crianças com autismo e psicose infantil. 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.

2.1 Lugar de Vida: um Centro de Educação Terapêutica

A Educação Terapêutica foi concebida no Lugar de Vida², que foi fundado em 1990, por Cristina Kupfer, Lina Galetti e Marize Guglielmetti, como um serviço do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. No início, ele acolhia prioritariamente crianças e famílias com poucos recursos financeiros. Era também um espaço de estágio para estudantes da graduação em Psicologia e de formação para psicólogos interessados em se especializar. Reunia psicanalistas e profissionais de outras áreas (pedagogos, artistas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, entre outros) interessados em construir um trabalho institucional interdisciplinar e também em realizar pesquisa³. Em 2007, a instituição se transformou em Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica. Ela se ampliou e saiu da universidade, ainda que mantendo a parceria de pesquisa.

² A história do Lugar de Vida e o embasamento teórico-clínico podem ser encontrados principalmente nos livros *Educação para o futuro* (Kupfer, 2000) e *Lugar de Vida, vinte anos depois* (Kupfer & Pinto, 2010).

³ Dentre as principais pesquisas realizadas estão a *Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil* – que resultou no desenvolvimento do protocolo IRDIs e da Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3) – e *Efeitos do tratamento psicanalítico institucional sobre a circulação social de crianças e adolescentes psicóticos* – que pesquisava sobre a montagem institucional do Lugar de Vida. Essas pesquisas reuniram psicanalistas pesquisadores de todo o Brasil, e tiveram diversos desdobramentos importantes.

2.1.1 Os três eixos da Educação Terapêutica

A Educação Terapêutica 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 com as escolas que se propõem a construir continuamente formas de escolarização possíveis para essas crianças. A experiência da inclusão escolar, quando realizada de forma cuidadosa e acompanhada, apresenta efeitos positivos tanto para a criança com dificuldades no laço social, como para os outros alunos. A criança se beneficia dos lugares sociais oferecidos pela escola: de criança, de aluno, lugares de pertencimento. Beneficia-se também das formas de regulação de gozo e das formas de instauração da Lei oferecidas: a rotina da escola, horário para comer, para brincar, ter que se comportar de determinada maneira etc.. Para a criança psicótica ou autista, essas regulações podem funcionar como estabilizadoras de gozo e como ponto de ancoragem, a partir do qual ela pode circular. Entretanto, para que a criança se beneficie de fato, a escola precisa realizar as adaptações necessárias de acordo com as especificidades de cada aluno, garantindo assim a sua permanência e a construção de seu lugar enquanto aluno da escola.

O segundo eixo é a *montagem institucional* como ferramenta terapêutica, eixo no qual o trabalho em grupo se insere. Ele se refere a todo o campo de dispositivos de tratamento ofertados dentro da instituição (grupos terapêuticos, atendimentos individuais, grupo de pais, reunião de professores, entre outros). Todo o funcionamento institucional é visto como um instrumento de tratamento. Os dispositivos ofertados são construídos a partir das hipóteses clínicas levantadas em equipe. Trata-se, portanto, de uma proposta de organização institucional montada a partir do saber teórico e da ética da psicanálise, fazendo valer a ideia de que uma instituição para atendimento de crianças deve ser desenhada a partir da compreensão que se

tem das patologias atendidas e, principalmente, da concepção de infância com a qual se trabalha.

Segundo Kupfer,

Os dispositivos são propostos pela equipe, e vão desde ateliês de cozinha e passeios a museus, até dispositivos ali inventados, como é o grupo Portas Abertas. Nesse último, permite-se que as crianças circulem por diferentes salas cujas portas estejam abertas, para escolher, dentro do que lhes é possível suportar, as diferentes atividades oferecidas nas salas. Entre elas, há até mesmo uma vazia, se ela quiser proteger-se do gozo invasivo do Outro, ou se puder tomar o vazio como um intervalo, uma descontinuidade, uma pulsação em sua vivência de continuidade. (Kupfer, 1999, pp. 271-272)

Kupfer aponta que dispositivos como o grupo da escrita, por exemplo, são oferecidos na expectativa de que as crianças possam se apropriar de conteúdos para então melhor dizerem de si. Nesse sentido, os profissionais ofereceriam “banhos de linguagem” às crianças.

No interior da instituição, fornecem-se às crianças conteúdos ideativos, contam-se histórias – apostando no valor da imaginação como instrumento que engendra a inscrição, ou que fornece as necessárias identificações para produzir as extensões das inscrições primordiais –, promove-se circulação social em passeios, em aniversários, em festas juninas. (Kupfer, 1999, p. 23)

A circulação social fora da instituição e a comemoração de datas festivas também são pensadas a partir da montagem institucional e dos efeitos que podem provocar no tratamento de cada criança atendida. Ou seja, também são uma possibilidade de intervenção clínica.

O brincar e o jogo possuem lugar de destaque, já que são tomados em sua dimensão constitutiva. Segundo Bastos (2012),

No âmbito da psicanálise com crianças, o jogo comparece para tratar do sujeito infantil, e se o abordarmos do ponto de vista da constituição do sujeito, ele será tomado como uma prática significativa, com o valor de inscrição e com a propriedade de ser estruturante.

Se a posição de sujeito refere-se à dimensão do ser humano que só existe na linguagem, tratar da constituição do sujeito remete à constituição da linguagem. E quando se trata do sujeito infantil, o jogo talvez possa ser tomado como uma forma não-verbal de estruturação da linguagem que se constrói na relação com o outro. (p. 128)

Assim, alguns jogos que possuem os elementos básicos da constituição do sujeito e da linguagem – o par presença-ausência, a descontinuidade, a série, a oposição, a perda e sua possibilidade de simbolização – são privilegiados, tanto quanto histórias e parlendas que carregam conteúdos próprios das fantasias infantis típicas – devoração, abandono, aniquilamento etc..

O terceiro eixo, o *educacional 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. Esse eixo difere do eixo da inclusão escolar, que está mais ligado à promoção da circulação e do laço social, contribuindo para a retomada da estruturação perdida do sujeito. De acordo com Bastos (2012),

no eixo do trabalho escolar propriamente dito busca-se fornecer para a criança instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas, fazendo-se uma aposta de que esses instrumentos poderão ser úteis tanto para reordenar o campo simbólico como para lidar com a angústia siderativa. (p. 149)

Trata-se de, através da organização cognitiva, proporcionar para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico. Nesse eixo, a alfabetização e a aquisição da escrita são priorizadas em função de suas características específicas subjetivadoras. A escrita pode oferecer ao sujeito psicótico e autista uma nova chance de ordenar sua relação com o Outro ou com a linguagem, já que institui uma Lei compartilhada, a legalidade da escrita, a qual o sujeito necessitaria se

assujeitar para ter a possibilidade de emergir vez por outra e dizer-se. Para Bastos (2012),

Trabalhar com a alfabetização dessas crianças é uma forma de ajudá-las a construir outros modos, talvez mais flexíveis, de referência de linguagem, abrindo um laço com o Outro que parece ser possível pela via da escrita. Os livros escritos por autistas de alto funcionamento indicam o uso da escrita para transmitir uma história de exílio em relação à comunicação. (p. 149)

Os grupos heterogêneos em Educação Terapêutica fazem parte da montagem institucional e têm como método de trabalho o eixo do educacional propriamente dito, ou seja, entendem que, a partir do acionamento do cognitivo, é possível atingir um reordenamento do campo simbólico. Em função disso, os grupos trabalham com música, brincadeira, histórias, parlendas, jogos, filmes, culinária e outras atividades que fazem parte do universo da infância.

2.20 desenvolvimento dos grupos heterogêneos

Iremos agora apresentar brevemente a história dos grupos heterogêneos, que teve seu início a partir de uma contingência, mas cujo desenvolvimento modificou o público-alvo da instituição e o modo como os grupos eram feitos. Foi a partir dessa experiência que a pesquisa sobre *o que uma criança pode fazer por outra* e, posteriormente, sobre a *função do semelhante* foram possíveis.

Na época em que a instituição ainda se localizava dentro da universidade, os grupos eram compostos somente por crianças com autismo e psicose infantil. Em sua maioria, eram crianças que não estavam propriamente no laço social. Muitas não falavam, não conseguiam se comunicar, apresentavam estereotípias e, com frequência, reagiam com agressividade diante de situações que não sabiam como lidar. Apesar de estarem em grupo,

as trocas entre elas eram escassas. Passavam boa parte do tempo fechadas em si mesmas, dificultando com que um grupo de fato acontecesse. Aos coordenadores cabia o papel de sustentar as atividades, pensadas a partir dos interesses específicos de cada criança, na aposta de que elas se atraíssem e “enganchassem” em algum fazer coletivo. Isso de fato acontecia. Não foram poucas as vezes em que vimos crianças com fechamento autístico acentuado ou com uma repetição da ordem da psicose abrirem mão de seus sintomas para estarem juntas, ainda que momentaneamente. Entretanto, em função dessas características – sujeitos que não estavam no laço social –, o grupo era predominantemente conduzido pelos coordenadores. Eles faziam e sustentavam as propostas, em uma posição desejante, na expectativa de que o interesse e o desejo das crianças fossem também capturados. Com a entrada de crianças neuróticas, que estavam no laço social, em uma posição desejante, essa configuração se modificou. Essas crianças propunham atividades, perguntavam coisas, eram curiosas, expunham sua opinião, faziam demandas... A dinâmica no interior do grupo se modificou sensivelmente e o lugar da coordenação também. Os coordenadores puderam se retirar um pouco da cena, não precisavam propor as atividades constantemente e podiam se ocupar em observar o que acontecia entre as crianças. Eles continuavam sustentando o enquadre do dispositivo, acolhendo as situações, realizando intervenções e intermediando as relações entre elas. Mas estavam mais livres para ocupar um lugar de coordenação.

Mas como as crianças neuróticas chegaram até a instituição? Como já apontado, o início se deu de forma contingencial e inusitada. Havia um grupo de meninos, moradores de uma comunidade vizinha à universidade, que vinha espontaneamente “espiar” o que se passava dentro do Lugar de Vida. Eles andavam de bicicleta pela universidade, circulavam entre as faculdades, entravam nos blocos de aulas, nos centros acadêmicos e talvez tenham ficado curiosos, querendo saber quem eram aquelas crianças e o que acontecia lá dentro. Eles conheciam uma das profissionais do Lugar de Vida e, certo dia,

pediram para participar dos grupos realizados com as crianças atendidas na instituição. Esse pedido foi levado para a equipe, que, mesmo sem saber o que significava e o que resultaria daquilo, optou por acolhê-lo. Os meninos da comunidade foram convidados a participar de um dos grupos do Lugar de Vida e a equipe se surpreendeu com as cenas que se seguiram. Crianças que frequentemente circulavam como “foras-da-lei”, num lugar de marginalidade – entravam em lugares que não era permitido, faziam bagunça, xingavam e provocavam –, estavam ali transmitindo a Lei da cultura para crianças que de fato estavam estruturalmente à margem da lei simbólica, crianças psicóticas e autistas. Os meninos da comunidade, por exemplo, diziam para as crianças com autismo que elas não podiam pegar coisas do chão para comer, que precisavam esperar a comida ficar pronta, e os autistas as escutavam. Essa experiência aconteceu por um tempo, até que os garotos cresceram e o Lugar de Vida saiu de dentro da universidade.

Com a mudança da sede e a parceria com instituições de acolhimento de crianças que atuavam na região, veio uma segunda experiência⁴. O encontro no novo grupo era entre crianças moradoras de um abrigo e crianças com autismo e psicose infantil. Esse grupo era chamado de Grupo Mix e a ideia central era colocar crianças com diferentes questões em contato, e ter como guia a pergunta: *o que uma criança pode fazer pela outra?* O princípio dos grupos heterogêneos – em oposição aos grupos homogêneos, que se organizavam a partir dos diagnósticos – se institucionalizou e foi assimilado por todos os outros grupos. A instituição deixou de ser um lugar em que se atendiam apenas crianças diagnosticadas com autismo e psicose para ser um lugar que atendia crianças e em que se pesquisava a infância.

A proposta de selecionar os membros do grupo utilizando como critério a heterogeneidade também é utilizada por outros analistas que trabalham com

⁴ Essas experiências estão relatadas na dissertação de mestrado *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*, de Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto (2009).

grupo, como Luiz Alberto Py e Carlos Cesar Castellar. No livro *Grupo sobre grupo* (1987), Py comenta

Depois de um pouco de experiência de grupo, detectei uma primeira formulação que era a seguinte: quanto mais heterogêneo o grupo, melhor. Percebi que uma das vantagens do grupo era as pessoas serem diferentes umas das outras, e percebi que grupos homogêneos ou de uma patologia homogênea funcionavam muito mal. Tinha ouvido falar de experiências com grupos de alcoólatras que tinham uma dificuldade muito grande porque estavam unidos pela patologia. A integração ao grupo valorizava a patologia. 'Se eu me curar perco o grupo; tenho que manter essa patologia para ser igual aos meus pares.' Então, o primeiro critério que consegui estabelecer foi o da heterogeneidade. A partir de então, se num grupo tinha muito homem e pouca mulher eu tentava colocar mulher e não homem; se num grupo tinha pessoas mais velhas e poucas jovens, eu colocava jovens; se muitas casadas e poucas solteiras, procurava equilibrar; sempre buscando equilíbrio nessas dicotomias mais óbvias, dentro da possibilidade que nossa clientela nos oferece, porque ela já é em si uma clientela homogênea do ponto de vista sócio-cultural e econômico. (pp. 46-47)

Nesse caso, além de trabalharem com adultos, vemos que a heterogeneidade se dá em função de gênero, estado civil e idade. Já Castellar inclui também a heterogeneidade em relação às patologias.

O que irá enriquecer o trabalho do grupo e sua dinâmica é a presença de patologias diversificadas ou de condutas neuróticas distintas. Qualquer predominância pode constituir-se um obstáculo. O ideal são grupos de constituição bem diversificada, esse é um outro ponto a considerar quando se selecionam pacientes para grupo. (p. 49)

Nos grupos pautados pela Educação Terapêutica, a diversidade se dá nos dois níveis, denominados posição discursiva e posição subjetiva. A posição discursiva diz respeito ao discurso social em que a criança está enredada. No caso dos meninos moradores da comunidade, a posição discursiva que eles habitavam era a da marginalidade, de um lugar de "foras-da-lei". No caso das crianças autistas e psicóticas que eram atendidas no Lugar de Vida, a posição discursiva era a da loucura, do lugar de doente.

Já a posição subjetiva diz respeito à posição que o sujeito ocupa frente à linguagem, no sentido das estruturas clínicas lacanianas. No caso dos meninos moradores da comunidade, a posição subjetiva era a da neurose. No caso das crianças do Lugar de Vida, a posição subjetiva era a do autismo e da psicose. Ou seja, verificamos que, nessas experiências, a heterogeneidade impulsionou as mudanças de posição, tanto discursivas como subjetivas. O encontro com as diferenças e os diferentes impeliu cada sujeito a se dar conta de sua própria posição. Através do outro que é meu semelhante (criança como eu), mas carrega um traço de diferença, posso me posicionar de outra forma, tanto no discurso como subjetivamente.

Nesse sentido, é importante observar que, para que o encontro e o vínculo aconteçam, algum traço de semelhança também se faz necessário. A alteridade só pode emergir a partir do encontro com o semelhante. Acreditamos que, no caso dessas crianças, o que elas carregam de semelhança é a infância. Ainda que estejam posicionadas de formas diferentes no infantil, todas elas são crianças aos olhos do mundo adulto. Isso faz com que um subgrupo dentro do grupo possa acontecer: o das crianças. Nesses casos estudados, a existência desse subgrupo foi positiva, já que impulsionou as mudanças subjetivas almejadas.

Além disso, o princípio da diversidade está em consonância com o movimento de inclusão e de educação para a diversidade. A escola seria um lugar privilegiado para o convívio com as diferenças.

Ao refletir sobre a montagem de cada grupo terapêutico, os profissionais do Lugar de Vida puderam constatar que a diversidade entre as crianças (habilidades, dificuldades, estrutura clínica, nível sócio cultural etc.) é terapêutica. O surgimento de demandas dirigidas ao outro participante do grupo, as mudanças de posição discursiva nos encontros, as trocas e as aprendizagens entre elas ocorriam com maior frequência e rapidez se comparadas com grupos homogêneos. Ao indagar sobre o que uma criança poderia fazer pela outra, verificaram que estes efeitos estavam relacionados à possibilidade da heterogeneidade no grupo, ao estabelecimento de trocas simbólicas entre seus membros e à particular posição no laço social que uma

criança pode ocupar com uma outra, bem diferente daquela que o adulto/técnico ocupa. (Kupfer, Voltolini & Merletti, 2017, p. 2)

Assim, a partir dessas experiências com os grupos heterogêneos pudemos criar e desenvolver a pesquisa em torno da função do semelhante. Afinal, essas experiências nos indicam que há algo de constitutivo para além das funções materna e paterna. Ainda que as crianças em grupo possam ocupar funções materna e paterna, circulando em diferentes posições, acreditamos que haveria ainda outra dimensão relacionada com a constituição egoica e com a alteridade. É essa dimensão que pretendemos desenvolver ao longo desta tese.

2.3 Enquadre dos grupos

Os grupos heterogêneos do Lugar de Vida acontecem uma vez por semana, e cada encontro tem em torno de uma hora e meia de duração. Os coordenadores atuam sempre em dupla e podem contar com a presença de um ou dois estagiários, que se alternam a cada semestre. O número varia de quatro a dez crianças por grupo.

Os grupos são montados de acordo com a demanda que chega para a instituição e também de acordo com o desejo e *expertise* dos profissionais. Assim, cada grupo possui uma história própria. Ele não é fechado, ou seja, as crianças podem entrar ou sair de um grupo ao longo da existência do mesmo. Assim, os grupos vão se renovando com o passar do tempo e não têm uma duração pré-determinada. Após cada encontro, a equipe se reúne para discutir o trabalho. Coordenadores e estagiários discutem o andamento do trabalho num espaço denominado *reunião de fio*, onde é possível tecer o fio de cada cena transcorrida.

As crianças atendidas também podem participar de outros dispositivos da instituição: atendimento individual, acompanhamento escolar, atendimento fonoaudiológico, escuta de pais, entre outros.

2.4 Os princípios em Educação Terapêutica do grupo heterogêneo

Como já apontamos anteriormente, iremos agora apresentar brevemente oito princípios que entendemos serem norteadores dos grupos em Educação Terapêutica. Esses oito princípios foram extraídos tanto da experiência clínica vivida, como do arcabouço teórico-clínico que foi construído ao longo dos anos de trabalho no Lugar de Vida (relatórios de pesquisas, dissertações, teses, artigos e livros publicados por pessoas que atuaram ou ainda atuam na instituição). Ou seja, são oito princípios construídos pela pesquisadora a partir daquilo que já foi produzido acerca dos grupos em Educação Terapêutica. Acreditamos que, dessa forma, conseguiremos expor o trabalho grupal realizado na instituição de forma a facilitar a discussão posterior.

Além disso, ao organizarmos os oito princípios, temos ainda outra intenção que se refere à transmissão da prática. Quem já trabalhou coordenando grupos de crianças, a partir de uma perspectiva psicanalítica, sabe que nem sempre é fácil “ler” o que está em jogo na cena clínica grupal. Em cada encontro, temos presentes muitas camadas de transferência, atravessando umas às outras. A transferência dos coordenadores e das crianças com a instituição, a transferência que se estabelece entre cada criança e a coordenação, as transferências horizontais das crianças entre si, para citar apenas algumas. É comum que pessoas que estão tendo o primeiro contato com grupos, como os estagiários, tenham a sensação de que os encontros são caóticos e de que “não acontece nada”. Isso acontece em especial quando realizamos grupos com crianças que estão em sofrimento e que, de fato, se expressam de maneira caótica. É comum que os encontros sejam desordenados, com as crianças separadas, fazendo coisas diferentes, ainda que os coordenadores proponham uma atividade em comum. Cenas de agressividade também acontecem (crianças que batem ou que se machucam,

que sobem em lugares perigosos ou que quebram brinquedos e portas da instituição). Essas cenas são sempre interpretadas nas reuniões de fio, quando a equipe tem a oportunidade de elaborar e discutir o que foi vivido.

Quando os encontros caóticos persistem por um tempo prolongado, pode se instalar uma sensação de perda de sentido do trabalho. Os estagiários ou os próprios coordenadores podem ter a impressão de que o grupo é contraproducente, que não está ajudando, ou até que está prejudicando as crianças. Isso dificulta a interpretação, a leitura das cenas clínicas e, conseqüentemente, a construção de saídas coletivas para o caos instalado. A resposta mais imediatista e contraproducente para a aparente falta de sentido dos encontros é tentar “pedagogizá-los”. Ou seja, tentar direcionar os encontros, pensar em atividades prévias e construir um roteiro pré-definido para o grupo, a partir do que se entende que seria aquilo que as crianças “precisam”. Algo como tentar orientar desde fora o que emerge do inconsciente, as irrupções comportamentais de cada criança, tentando calar o sintoma de uma forma ortopédica.

De outro lado, também entendemos que não se trata, nos grupos, de um simples *laissez-faire*: não basta aglutinar crianças no mesmo espaço e tempo para que um trabalho analítico se instale. É preciso que haja condições institucionais e desejo de analista por parte dos coordenadores para que o trabalho se sustente.

Entendemos que nesses momentos mais caóticos, de perda de sentido, o trabalho em rede, materializado nas reuniões de fio entre a equipe, é fundamental para que os coordenadores possam elaborar o que está sendo vivido. Os parceiros institucionais (especialmente aqueles de fora do grupo) são aliados potentes nesses momentos, podendo resgatar a energia que move o trabalho e auxiliando na leitura das cenas, com um olhar externo. Perguntas, provocações e historizações podem abrir caminhos novos para os coordenadores, ampliando o olhar.

Organizar os oito princípios é uma tentativa de sistematização da produção teórico-clínica, com o objetivo de transmitir para aqueles que atuam ou desejam atuar com grupos de crianças o que norteia essa prática. Trata-se de uma forma de sistematizar o conhecimento já construído. Esses princípios não devem servir para engessar ou homogeneizar o trabalho realizado nos grupos. Acreditamos que a singularidade de cada experiência deva ser preservada. Não pensamos os princípios como uma receita a ser seguida ou prescrita (seja dentro ou fora dessa instituição). Entendemos que cada grupo possui um contexto a partir do qual ele se torna possível, não sendo razoável transpor uma experiência exitosa para um contexto diferente.

Entretanto, acreditamos ser fundamental realizar o exercício de voltar ao que foi construído e tentar extrair *après coup* algum tipo de sistematização. Trata-se tanto de poder melhor transmitir a prática, como de poder criar bases para que a discussão possa avançar. Afinal, uma das funções de uma pesquisa em psicanálise não seria transformar uma experiência singular em algo transmissível, passível de ser analisado, discutido e contraposto?

Partindo desse exercício, apresentamos a seguir os oito princípios.

I - A heterogeneidade é terapêutica

Esse princípio já foi enunciado anteriormente (Kupfer & Pinto, 2010; Kupfer, Voltolini & Merletti, 2017). Trata-se da verificação de que a presença da diversidade entre os membros do grupo impulsionaria os efeitos terapêuticos. As construções identificatórias, base para a construção do eu/outro; a alternância e a flexibilização de lugares e funções; as trocas colaborativas entre os participantes seriam alguns desses efeitos. A diversidade de estruturas clínicas, níveis sócio culturais, histórias de vida, habilidades, dificuldades etc., aumentaria a circulação discursiva, enriquecendo os encontros. “O surgimento de demandas dirigidas ao outro participante do grupo, as mudanças de posição discursiva nos encontros, as

trocas e as aprendizagens entre elas [as crianças] ocorriam com maior frequência e rapidez se comparadas com grupos homogêneos” (Kupfer, Voltolini & Merletti, 2017).

Para além dos efeitos terapêuticos, essa máxima seria um princípio ético, já que vai ao encontro dos princípios da inclusão escolar, da educação para a diversidade e do convívio entre as diferenças e os diferentes em uma sociedade democrática.

II - Tratar é educar e educar é tratar

Esse princípio foi extraído do trabalho de Bastos (2012). Tratar e educar frequentemente aparecem como campos distintos, às vezes até opostos (Millot, 1987; Banks-Leite & Galvão, 2000). Entretanto, ao trabalhar com a Educação Terapêutica, especialmente com a clínica da psicose e do autismo, esses campos se apresentariam em continuidade, como a banda de Moebius, em que o avesso e o direito são a mesma face torcida da fita. Como afirma Bastos (2012) acerca do tratamento de crianças autistas e psicóticas:

Se localizarmos que os entraves dessas crianças estão na ausência de inscrições primordiais, o tratamento seguirá na direção de buscar produzir tais inscrições. Ou seja, as consequências dessa leitura teórica para a clínica levarão o psicanalista na direção da psicanálise invertida ou, dito de outro modo, na direção da ‘educação terapêutica’. (p. 213)

De acordo com esse princípio, se entendemos que, no autismo e na psicose infantil, o tratamento pretende, entre outras coisas, transmitir marcas simbólicas que reordenariam o campo da linguagem, e se entendemos que educar, em seu sentido amplo, também se refere à transmissão de marcas simbólicas, poderíamos inferir que, nesses casos, tratamento e educação coincidem.

III - A estruturação de conteúdos simbólicos e escolares auxilia a estruturação subjetiva

Esse princípio foi extraído do terceiro eixo da Educação Terapêutica, o *escolar propriamente dito*. O trabalho com crianças mostraria a função central que os conteúdos simbólicos disponíveis na cultura – parlendas, contos de fada, cantigas de ninar, entre outros – teriam para que elas deem forma às suas angústias e fantasias inconscientes. Na literatura, temos diversas pesquisas acerca do tema (Rodulfo, 1990; Jorge, 1988). Desde brincadeiras que permitem identificações e projeções – bonecas e bonecos, casinha, super-heróis, encenações etc. –, até jogos que permitem trabalhar a regulação do gozo através de suas regras e do par presença-ausência – pega-pega, esconde-esconde, amarelinha etc..

Da mesma forma, nas escolas, o conteúdo transmitido nas aulas de história, de português, de matemática, entre outras, também poderia produzir efeitos subjetivantes nos alunos, ainda que esse não seja o objetivo primeiro da educação. A ideia central seria a de que a aquisição de conteúdos simbólicos e escolares significativos pode produzir alterações na posição subjetiva. Segundo Kupfer, Voltolini e Pinto (2010),

não é também pelo valor terapêutico que ensinamos História às crianças? Não é para provocar outras identificações, fazê-las viver outras vidas, fazê-las passar por outras formações discursivas, outros tempos? É vivendo outra vida, vendo outras posições, que a experiência se enriquece, e se dissolvem cristalizações, experimentam-se outras formas de ser. (p. 106)

Para as crianças psicóticas e autistas, esse tema foi amplamente trabalhado através da aquisição da alfabetização e da escrita. Entende-se que, para essas crianças que tiveram uma falha na entrada na linguagem, a aquisição da escrita poderia funcionar como uma segunda oportunidade de aquisição em um código partilhado. A partir da teoria lacaniana sobre a letra e as primeiras marcas inconscientes, alguns trabalhos apontam que a escrita

pode realizar marcas fundantes em crianças psicóticas e autistas (Lerner, 2008; Bastos, 2012). De acordo com Kupfer (2001),

Quando uma criança inicia a sua aventura no mundo da escrita, o que se percebe é que surgem, no início, formas muito singulares de escrita. Essas formas testemunham a presença de um sujeito em trabalho de construção do significante, em trabalho de operação significante. Não, naturalmente, de um sujeito que domina sua escrita, mas de um sujeito que é o efeito dela. Pode-se, então, concluir que o que está em jogo no trabalho de aquisição da escrita não é uma objetivação, mas uma subjetivação, por sua condição de fato de linguagem. Quando aprendem a escrever, as crianças colocam em jogo a operação significante que constrói uma escrita e que as constrói pelo mesmo ato. É um exercício de 'letração', que as ordena, as reordena, a partir da interpretação do Outro. (p. 109)

Assim, tanto para crianças psicóticas e autistas, como para crianças neuróticas, o trabalho com conteúdos simbólicos e escolares, como a aquisição da escrita, poderia produzir reordenamentos psíquicos com efeitos importantes de estabilização de gozo.

IV - As crianças são transmissoras de formas de lidar com a falta no Outro, com as perdas e com as substituições

Esse princípio foi extraído do artigo de Kupfer, Voltolini e Pinto (2010). A experiência no trabalho em grupo com crianças teria mostrado que uma criança seria capaz de transmitir para outra formas de lidar com a falta e a perda, indicando como ela própria realizaria suas substituições. Para as crianças psicóticas e autistas, a perda ou a separação de um objeto, concreto ou simbólico, frequentemente seria vivida como uma experiência desorganizadora, já que essas crianças não possuiriam a inscrição inconsciente da falta. Essas experiências as jogariam num vazio, em que não haveria representação, ao que elas reagiriam com agressividade, siderações, estereotípias. Vejamos o fragmento abaixo:

quando uma criança autista não quer largar um brinquedo, Lisa (outra menina neurótica moradora do abrigo) entrega-lhe como um presente uma bola que acabara de ganhar. Dá ao menino sua falta. Em outras palavras, Lisa 'sabe' que é possível trocarmos um significante por outro e que isso é a base da relação com o outro. Naquele momento, Lisa oferecia a Rico uma alternativa para lidar com a impossibilidade de separar-se do brinquedo, usando como referência sua constituição subjetiva neurótica. Ela ofereceu a ele algo que não tinha, 'doou falta', ofereceu o estilo conseguido em suas construções psíquicas e no atravessamento das questões edípicas. (Kupfer, Voltolini & Pinto, 2010, pp. 106-107)

Segundo os autores, Lisa era uma garota moradora de um abrigo, ou seja, alguém que teve de lidar diversas vezes com perdas e separações importantes. Já Rico era um garoto com autismo, que tinha dificuldade em deixar os brinquedos quando terminavam os encontros do grupo. Ele não conseguia se separar dos brinquedos e se desorganizava bastante com o término dos grupos. Ambos tinham questões com a separação, mas Lisa lidava com isso a partir da neurose, enquanto Rico dispunha de seus recursos autísticos. Em um dos encontros, diante da dificuldade de Rico e da dificuldade dos adultos em convencerem o garoto a deixar o brinquedo, Lisa teria entregado para ele uma bola que acabara de ganhar, e ele então teria devolvido os brinquedos para ficar com o presente de Lisa. Todos ficaram surpresos com o ato de Lisa e com o fato de Rico ter aceitado a substituição. Afinal, os coordenadores também já haviam proposto uma substituição, que ele havia recusado.

Lisa parece ter se identificado com a dificuldade de separação de Rico, mas assumido uma postura de quem poderia cuidar, porque já havia sido cuidada. Nessa cena, ela, que já havia vivido separações importantes, podia cuidar de Rico, oferecendo-lhe seu presente. Rico, ao aceitar a substituição, saíria de sua posição autística, ainda que momentaneamente, ao aceitar partilhar o código de substituição oferecido por Lisa.

Dessa forma, não estamos ensinando como lidar com a falta, mas transmitindo isto através da nossa própria maneira de lidar com ela. Não estamos ensinando a conviver em grupo ou trazendo apenas o que temos do arsenal cultural que herdamos e somos capazes de transmitir, estamos dando a ver as crianças que a falta está ali e não estamos negando isso, mas fazemos contornos possíveis, com estilo e aos nossos próprios modos. (Pinto, 2014, p. 158)

V - A transferência de trabalho é o motor da coordenação

Esse princípio foi extraído da tese de Pinto (2014). Como colocado anteriormente, os grupos no Lugar de Vida são coordenados por uma dupla e frequentemente contam também com a participação de estagiários que se alternam a cada semestre. Essa equipe se reúne semanalmente após cada encontro para discutir o andamento do grupo. São nessas reuniões que também se fortalecem as transferências entre os membros da equipe. Ainda que elas sejam focadas na tarefa de discutir o que se passou com as crianças – recolher cenas transcorridas no grupo, pensar os efeitos das intervenções e, assim, ir construindo cada caso em sua singularidade –, ali também se desenvolveria uma rede de trabalho que apoia, que acolhe, que questiona e que provoca os membros da equipe a pensar o próprio fazer. Essa rede entre a equipe seria fundamental para a sustentação do trabalho com as crianças.

Lacan, ao escrever sobre o cartel, aponta que, para além das transferências imaginárias, dos narcisismos, das idealizações presentes no movimento psicanalítico, um analista deveria se orientar a partir de seu desejo de analista e manter com os demais uma transferência de trabalho. De acordo com esse princípio, as transferências entre a dupla de coordenação e os estagiários deveriam ser norteadas a partir disso. As relações transferenciais entre os coordenadores e as crianças seriam atravessadas pela transferência de trabalho da equipe. É ela que daria suporte e contorno às angústias vividas, que cortaria as transferências imaginárias que podem se estabelecer entre coordenador e criança, que elaboraria a experiência e a transformaria em

saber inconsciente. A transferência de trabalho entre a equipe instalaria uma outra cena, que se articularia com o vivido no grupo. Seria essa outra cena que permitiria as necessárias elaboração e criação para dar sustentação ao trabalho.

VI - A direção de tratamento na psicose e no autismo é o tratamento do grande Outro

Esse princípio foi apresentado no artigo de Merletti, Kupfer, e Faria (2007). Entende-se que frequentemente, nas psicoses infantis e nos autismos, o contato com o outro seria sentido como invasivo e desorganizador. De acordo com uma leitura lacaniana, o Outro construído por essas crianças seria um Outro não-barrado, onipotente. Em função disso, não haveria distância entre o outro semelhante e o Outro invasivo, não-barrado. Parte do tratamento consistiria em construir com as crianças essa separação, e poder dar algum contorno para as experiências com o Outro invasivo. Nesse sentido, o tratamento seria do Outro construído por essa criança. De acordo com Merletti, Kupfer, e Faria (2007),

Parece que o que toma espaço demais nessa estrutura é o Outro. É o Outro que impõe ao ser um sofrimento, e invade o sujeito com um gozo que transborda dele.

Se para essas crianças o Outro é gozador, tratar o Outro implica tratar seu gozo, por meio de uma construção, uma invenção, particular em cada caso, já que se trata de crianças para quem o modelo do Outro da neurose não está mais ao alcance. (p. 161)

Esse aspecto permitiria pensar que as intervenções com as crianças autistas e psicóticas deveriam ser dirigidas ao Outro invasivo e não diretamente às crianças, como vemos na vinheta a seguir:

Uma criança, em meio a uma agitação que a faz quebrar tudo à sua volta, grita 'palhacinho'. É a esse palhacinho que a palavra é dirigida, e não à criança. Pede-se ao palhacinho que deixe André em paz. Essa intervenção apazigua, pacifica. (Merletti, Kupfer & Faria, 2007, p. 161)

Nesse caso, a intervenção teria permitido que o garoto se separasse do Outro invasivo, já que a intervenção não foi dirigida a ele, mas àquilo que o atormentava.

Nos autismos, mesmo em situações em que a criança está fora da crise, um convite direto, uma convocação, poderia fazê-la se afastar, por ser sentido como invasivo. As intervenções oblíquas, que convidam o sujeito indiretamente, seriam mais efetivas, porque permitiriam uma boa distância para que a criança possa se aproximar espontaneamente e se retirar quando necessário. Para esse tipo de intervenção, o grupo seria um dispositivo interessante, já que permitiria uma fala endereçada para todas as crianças e não diretamente para uma criança específica. Nas escolas, é recorrente o relato de professoras de crianças autistas que se surpreendem com seus alunos fazendo as atividades propostas para a sala como um todo, enquanto eles se recusam a fazer quando a atividade é proposta diretamente para a própria criança.

VII - A função da coordenação está entre o educativo e o analítico

Esse eixo foi extraído da experiência clínica com grupos. O mesmo tema já foi trabalhado por Petri (2003), quando a instituição atendia apenas crianças com autismo e psicose infantil. Nos grupos em Educação Terapêutica, não se trataria nem de interpretar as crianças em grupo, nem de interpretar o próprio grupo, como se ele fosse uma entidade em si mesma. Mas sim de, a partir da transferência estabelecida com o coordenador, proporcionar encontros entre as crianças, na expectativa de que tais encontros permitam a circulação por outros lugares discursivos inéditos para elas, bem como a consequente separação dos discursos alienantes.

Para Fernandes, no artigo *Interpretações e outras intervenções*, publicado no livro *Grupos e configurações vinculares* (2003), “o ato de interpretar é um assunto polêmico e dos mais discutidos nos congressos; além

disso, pode-se ver como atualmente se trabalha de modo diferente do que há alguns anos”. (p. 178)

E ainda:

Interpretar seria verbalizar a compreensão dos fenômenos que ocorrem no grupo analítico; porém, esse não é o único fator de ‘cura’. Todos no grupo, de certo modo, têm a função analítica e a capacidade de interpretar, o que enriquece e fomenta o desenvolvimento grupal. Nessa situação, o narcisismo do terapeuta pode sentir-se atacado, já que perde a estruturação vertical na qual detém o poder interpretativo. (Puget et al, 1991, p. 66, citado por Fernandes, 2003, p. 179)

Esse artigo demonstra como a interpretação nos grupos terapêuticos gera discussões pouco consensuais. Sua compreensão está intrinsicamente ligada à teoria de referência adotada, a como essa teoria entende o lugar da coordenação e da interpretação no grupo. Nesse caso, interpretar significaria trazer à tona conteúdos ou fenômenos inconscientes vividos pelo grupo. Entretanto, em outra leitura, cuja inspiração é Foulkes, temos que “o grupo é o principal instrumento terapêutico, sendo o psicoterapeuta apenas o seu condutor e responsável administrador, cuja tarefa é fazer com que o grupo se realize de modo criativo, flexível e dinâmico” (Ribeiro, 1995, p. 30).

Ou seja, o coordenador não seria o responsável por interpretar o grupo, mas por garantir seu funcionamento. Nossa abordagem estaria mais próxima dessa última, já que entendemos que umas das tarefas da coordenação seria fazer com que o grupo se realize de modo *criativo, flexível e dinâmico*, privilegiando a relação entre as crianças. Mas entendemos também que a transferência com a coordenação está posta e deve ser uma ferramenta de trabalho, uma vez que ela dá o suporte para que a transferência entre as crianças possa se instalar.

Nos grupos em Educação Terapêutica, os coordenadores não interpretam no sentido clássico do termo. Não há a interpretação da transferência. Ainda que o coordenador possa nomear algo que a criança não consiga colocar em palavras, esse tipo de intervenção difere da interpretação

dos fenômenos inconscientes do grupo. Sua função busca garantir as condições de manutenção da existência do grupo (compor o grupo, estabelecer o horário de início e término, sustentar algumas regras mínimas de funcionamento etc.) e criar condições para que as trocas ocorram entre as crianças. Isso frequentemente envolve propor brincadeiras e brincar junto.

Ou seja, todo o trabalho acontece no laço social. Enquanto em uma análise individual uma criança pode contar sobre sua relação com os colegas, em um grupo terapêutico temos a oportunidade de intervir no laço, a partir do lugar transferencial em que estamos colocados. No grupo, há o atravessamento das transferências das crianças entre si, delas com os coordenadores, dos coordenadores entre si e do grupo com a instituição à qual pertence.

Assim, os grupos em Educação Terapêutica seriam entendidos como um campo discursivo onde as crianças são convidadas a brincar de forma compartilhada umas com as outras, e o coordenador ocuparia a função de sustentação desse espaço. As lideranças se alternariam entre os membros do grupo, de acordo com os tipos de laço estabelecidos. Quando alguma criança fica presa a determinada posição discursiva no interior do grupo (líder, bagunceiro, isolado, agressivo, inteligente...), a coordenação promoveria intervenções no sentido de provocar essa criança e os outros membros, na aposta de que esses papéis possam circular.

Vejamos uma cena que se passou em um grupo terapêutico e ilustra esse ponto da discussão:

Dinho é um garoto de dez anos que frequenta um grupo terapêutico. Está em uma escola regular, faz análise individual com uma analista fora da instituição e tem também acompanhamento com uma psiquiatra. Ele foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Quando entrou no grupo, disse que estava vindo pois queria “aprender a fazer amigos”, já que em sua escola estava enfrentando dificuldades em se relacionar com as outras crianças. É um garoto inteligente e criativo, com interesses restritos (sabe

muito sobre animais, dinossauros e desenha muito bem), mas tem dificuldade em fazer um uso não-operacional dessas habilidades e informações que acumula. No grupo, por exemplo, costuma querer “dar palestras” às outras crianças e aos adultos sobre os dinossauros e os animais. Inicialmente, seu jeito chamou atenção dos outros garotos, que admiraram seu conhecimento e ficaram intrigados com ele. Mas rapidamente esse interesse se transformou em irritação e indiferença, quando tentavam participar de seus monólogos e eram desconsiderados por Dinho. De fato, ele tinha grande dificuldade em estar no laço social, compartilhando uma atividade com um par. Frequentemente se esquivava dessas situações de diferentes maneiras (isolava-se ou tinha alguma reação agressiva). Essa era a cena que se repetia na escola e que fazia com que ele precisasse “aprender a fazer amigos”.

Aos poucos, com o passar dos encontros, a dupla de coordenação foi construindo uma estratégia, junto com as outras crianças e com Dinho, para que ele pudesse participar das brincadeiras coletivamente. Outros garotos também se interessavam pelos dinossauros e começaram a montar histórias de lutas e disputas entre eles. Dinho não participava dessas brincadeiras, ainda que fosse convidado e que se interessasse pelo tema. Um dos coordenadores sugeriu que Dinho poderia ser um dinossauro sábio, que aconselhasse os outros no momento da luta, o que foi rapidamente aceito por ele e pelos outros garotos. Eles iam até Dinho pedir informações sobre seu rival dinossauro e sobre como vencê-lo. Ao final do grupo, Dinho disse que havia gostado muito dessa brincadeira e pediu que repetíssemos no próximo encontro. Depois soubemos, através de sua analista, que ele dizia que o Lugar de Vida era o lugar da boa vida!

Nessa situação, vemos um garoto que, em função de sua grande dificuldade em estar no laço com o outro, acaba se retirando das brincadeiras, conseguindo circular somente como o inteligente, o “sabe-tudo”, ou então sendo agressivo, comportamento que aparecia bastante na escola. A primeira

intervenção da coordenação foi construir com ele e com o grupo uma brincadeira em comum, algo que ele conseguisse realizar e que também fosse possível e interessante para os colegas. Pela resposta de Dinho e do grupo, vemos que essa intervenção possibilitou que ele experimentasse algo do prazer de estar com o outro, a uma distância que era possível para ele. Não era mais o sabichão do grupo, mas poderia brincar de sê-lo com seus colegas.

Vemos a coordenação propondo um “jeito de brincar” que levava em consideração o estilo e as dificuldades de Dinho, indicando para o garoto que há outras formas possíveis de se relacionar com seus pares. A aposta era que, ao realizarmos sucessivas vezes cenas desse tipo, Dinho conseguiria apropriar-se de um modo de brincar próprio, que o auxiliasse na flexibilização de sua defesa diante do contato invasivo do outro. De fato, após uns meses de atendimento, soubemos através da escola que Dinho estava permanecendo mais tempo em sala de aula e as situações de agressividade e de isolamento haviam diminuído consideravelmente. Ao desenvolver formas próprias de estar com o outro, a ida à escola e o contato com seus pares passaram a ser menos desorganizadores para ele.

Entendemos que esse tipo de intervenção a partir do laço social localiza-se entre o educativo e o analítico, na medida em que não se trata de interpretar a transferência ou os fenômenos inconscientes que estariam presentes no grupo, mas de construir coletivamente um lugar possível para Dinho, que leve em consideração suas especificidades e as de seus colegas.

VIII - A identificação é uma ferramenta terapêutica para o trabalho em grupo

Esse princípio foi extraído de nossa pesquisa anterior (Tiussi, 2012). A identificação, fomentada pelo dispositivo grupal, seria uma ferramenta importante no trabalho com crianças que apresentaram falhas na constituição da imagem corporal, como as crianças com autismo e psicose infantil. Para as

crianças neuróticas, ela poderia produzir o efeito oposto: abalos discursivos em posições que estavam muito cristalizadas.

Nos grupos, a dimensão imaginária ganharia preponderância (Freud, 1921/2011; Lacan, 1967/2003; Pontalis, 1967/1972). O grupo teria a tendência de permitir a emergência de aspectos do estágio do espelho, da indiferenciação eu-outro. O dispositivo grupal suscitaria transitivismo e identificação imaginária. Nosso trabalho anterior (Tiussi, 2012) concluiu que os fenômenos imaginários e identificatórios presentes nos grupos poderiam justamente beneficiar crianças com entraves em sua constituição narcísica, como as autistas e psicóticas. Ou seja, um dispositivo que fomente aspectos imaginários poderia beneficiar sujeitos com questões no registro imaginário.

Entretanto, esse dispositivo não beneficiaria apenas crianças com autismo e psicose infantil. A rede discursiva que se constrói no grupo poderia auxiliar todas as crianças (incluindo as neuróticas), na medida em que promoveria a separação dos discursos alienantes em que elas estão enredadas. Ana Maria Sigal (1989), no artigo *Psicanálise, grupos, instituição pública*, afirma que seria a partir da sua circulação social por discursos diferentes do discurso familiar que a criança poderia aceder a outras posições discursivas, 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 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, nas quais os psicóticos frequentemente se veem 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 e as identificações ali fomentadas seriam terapêuticas tanto para as crianças neuróticas, quanto para as psicóticas e autistas, cada uma à sua maneira. E deveriam ser pensadas caso a caso, para cada criança que chega na instituição.

Nossa intenção com este capítulo era apresentar e discutir a origem e o desenvolvimento dos grupos em Educação Terapêutica, a partir do que identificamos como seus principais norteadores. Acreditamos que, a partir dessa ampla contextualização, o leitor conseguirá localizar melhor o que estamos nomeando como função do semelhante, quando ela for apresentada e discutida no capítulo quatro. A necessidade de localizar e de caracterizar o que estamos chamando de função do semelhante surgiu com as experiências e discussões apresentadas neste capítulo. Após a entrada das crianças neuróticas na instituição, a pergunta *o que uma criança pode fazer por outra?* foi forjada, ganhando algumas respostas (Tiussi, 2012; Pinto, 2009; Kupfer, Pinto &

Voltolini, 2010. A partir disso, conseguimos avançar no sentido de investigar a que, na metapsicologia psicanalítica, corresponderia as situações clínicas observadas. Entendemos que estaria ocorrendo algo para além do que os operadores teóricos que dispúnhamos podiam nomear. Partimos então para uma pesquisa sobre o lugar do semelhante em Freud, Lacan e Kaës. Outros autores, como Melanie Klein e Winnicott, também versaram sobre o tema. Entretanto, nesta pesquisa optamos por recortar os autores que entendemos que mais poderiam contribuir para elucidar nosso problema: Freud, pai da psicanálise, o primeiro a apontar a questão, que ficou para ser desenvolvida; Lacan, nosso autor de referência, que trouxe como contribuição o complexo de intruso; e Kaës, psicanalista francês que fez uma ampla pesquisa e sistematização teórico-clínica sobre o complexo fraterno. No próximo capítulo, iremos apresentar e discutir as contribuições desses autores.

CAPÍTULO 3

O SEMELHANTE EM FREUD, LACAN E KAËS

O estudo sobre o papel do irmão propriamente ou sobre o papel do semelhante na constituição subjetiva vem ganhando força nesse início do século XXI. Cada vez mais, encontramos psicanalistas pesquisando e empregando termos como “função fraterna”, “função do semelhante”, “complexo fraterno”, “fratria” e similares. Mesmo que esses termos ainda não estejam nos principais dicionários de psicanálise, como Roudinesco e Plon (1944/1998) e Laplanche e Pontalis (1995), uma pesquisa rápida nas bases de dados pode indicar seu aumento nas duas últimas décadas. Pesquisando o termo *fraterno* na base de dados *Scielo.org*, encontramos 17 ocorrências de artigos distribuídos nas áreas de psicologia, psicanálise, educação especial, antropologia, sociologia e saúde coletiva, sendo apenas dois com publicação anterior ao ano 2000 e uma maior concentração (13 artigos) com publicação a partir de 2010. Já na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, encontramos 51 ocorrências com o termo *fraterno*, sendo 24 ocorrências a partir do ano 2010, indicando também um aumento de publicações nessa área na última década. Nesta base de dados, as pesquisas mais recorrentes com o tema são sobre irmãos de pessoas com autismo, com deficiência ou transtornos mentais (9 artigos), pesquisas sobre as configurações familiares (9 artigos), adoção (3 artigos) e variações do fraterno (complexo fraterno, o vínculo entre os irmãos, a fratria etc., com 16 artigos).

A maioria dos trabalhos encontrados utiliza como principal referencial teórico o conceito de complexo fraterno, de René Kaës, as ideias desenvolvidas por Freud em *Totem e tabu* (1913/2006) e o complexo do intruso de Lacan. A questão do fraterno não diz respeito somente aos irmãos e às questões familiares. Como veremos nesse capítulo, para Freud (1913/2006) o pacto entre os irmãos da fratria é o ato de fundação da sociedade de direitos. Já para Kaës (2011), o complexo fraterno seria universal e, tal como o complexo de Édipo, independe da existência de irmãos. Em Lacan (1949/1995), o

semelhante ocupa um lugar fundamental na formação do sujeito. Entretanto, encontramos poucos trabalhos que tratam da questão do semelhante para além dos irmãos e da família. Como esse breve levantamento indica, o tema do fraterno vem ganhando força nas pesquisas em psicanálise mas foi pouco ampliado para a além do vínculo entre os irmãos propriamente dito.

Encontramos pouco material que abarque de forma mais extensa a função do semelhante, em especial a relação entre as crianças quando elas não são irmãs. Quando olhamos a relação entre os irmãos, temos sempre como pano de fundo o drama familiar em que eles estão inseridos. O olhar dos pais e o lugar simbólico e desejante em que eles colocam cada filho têm grande influência sobre a relação entre as crianças. Nessa pesquisa, estamos investigando a função subjetiva que uma criança tem para a outra de forma mais ampla, quando o peso da história familiar não se faz presente diretamente.

Ainda que o drama familiar, assim como nossas fantasias inconscientes, sempre estejam atualizados nos mais diversos laços, acreditamos que a possibilidade de construir e “experenciar” outro tipo de relação com um semelhante, para além da fratria, justamente pode fazer com que a criança se depare com laços e identificações ainda inéditos para ela, relativizando tanto suas próprias fantasias como o peso do olhar dos pais. Nesse sentido, optamos por utilizar o termo *função do semelhante* ao invés de função fraterna, como o adotado por alguns autores psicanalistas (Kehl, 2000). Com isso, queremos marcar nosso entendimento de que essa função não se restringe à fratria, ainda que possa ser influenciada por ela. Parece-nos que o termo função fraterna se aproxima muito do âmbito das relações entre os irmãos, mesmo que os autores considerem que ele não se restrinja a isso, como já apontamos. Essa percepção é corroborada por Birman (2003) quando ele escreve que “a fraternidade não pode ser restrita a uma dimensão estritamente familiar, apesar de estar sempre implícita nas leituras psicanalíticas sobre o tema” (p. 95). Ademais,

encontramos também outros autores empregando o termo função do semelhante (Rosa & Cerruti, 2014; Bernardino, 2016; Kazahaya, 2014).

O termo função do semelhante remete à distinção que Lacan faz entre Outro (grande outro) e outro (pequeno outro, o semelhante). Como já apontamos no primeiro capítulo, o Outro refere-se ao campo da linguagem, desde onde nós nos constituímos enquanto sujeito. Para esse autor, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, do que podemos inferir que o Outro é também o inconsciente, a outra cena (onde ocorrem os sonhos, lapsos, chistes e outras manifestações inconscientes). O sujeito emergiria no encontro entre dois significantes e, por tanto, seria determinado pela linguagem para além de sua consciência. De acordo com Quinet (2012),

O grande Outro como discurso do inconsciente é um lugar. É o alhures onde o sujeito é mais pensado do que efetivamente pensa. É a alteridade do eu consciente. É o palco que, ao dormir, se ilumina para receber os personagens e as cenas dos sonhos. É de onde vem as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido. (pp. 20-21)

Já o pequeno outro, o semelhante, refere-se àqueles com quem nos relacionamos propriamente. O meu próximo, que também pode ser minha imagem no espelho e meu irmão intruso. Para Lacan, o eu e o pequeno outro se confundem no registro imaginário se não houver uma terceira instância, o Outro, instaurando a relação em uma triangulação. Nesse sentido, o “eu” está para o outro assim como o “sujeito” está para o Outro (Quinet, 2012, p. 22).

Freud revolucionou a subjetividade ao mostrar que o eu não é o senhor em sua própria casa, e Lacan desfez a ilusão de totalidade, a pretensão de síntese e a miragem da unidade do eu, mostrando que o eu é – antes de mais nada – outro. (Quinet, 2012, p. 8)

Essa passagem indica a importância do outro na formação do eu. Para Lacan, os registros imaginário, simbólico e real estão sempre presentes,

enodados. Ainda que, para fins didáticos, alguns psicanalistas lacanianos localizem o Outro no registro simbólico e o outro no registro imaginário, é importante apontar que tal separação não se encontra na obra de Lacan, para quem Outro e outro estão sempre amarrados aos três registros imaginário, simbólico e real.

Apresentar separadamente estas três dimensões responde a uma questão didática. No entanto, nos deparamos constantemente com o fato de que não podemos falar de uma dessas dimensões separadamente uma das outras, e que o operador de cada uma delas é relativo aos outros. (Porge, 2000/2006, p. 122)

Nesse capítulo, iremos discutir a presença do outro semelhante em Sigmund Freud, Jacques Lacan e em René Kaës. Em Freud, iremos discorrer sobre as versões do irmão em sua obra, sobre o duplo enquanto estranho familiar e sobre a fratria em *Totem e tabu* (1913/2006). Em Jacques Lacan, vamos trabalhar com o texto dos *Complexos familiares* (1938/1985) e o complexo de intruso. Em René Kaës, vamos discutir as ideias presentes em seu livro *O complexo fraterno* (2011). Com isso, queremos apresentar e discutir os referenciais teóricos que nos permitirão desenvolver as problematizações e as proposições em torno da função do semelhante.

3.1 Freud e a fratria

Ao longo de toda a obra de Sigmund Freud nós podemos encontrar material clínico e hipóteses teóricas sobre o irmão, o duplo, o complexo fraterno e, principalmente, sobre a fratria em *Totem e tabu* (1913/2006). As investigações a partir desse material permitiram que outros autores posteriormente se aprofundassem e desenvolvessem ideias que estavam embrionárias em Freud, como o complexo fraterno e o complexo do intruso.

Poderíamos organizar a questão do fraterno, do outro e da fratria a partir de três vertentes principais na obra freudiana:

- 1) O irmão enquanto rival ou semelhante diante do olhar dos pais ou do ideal de Eu;
- 2) O outro da pequena diferença, enquanto estranho familiar;
- 3) A aliança da fratria em *Totem e tabu* (1913).

Na primeira vertente, o irmão e o outro enquanto rival ou semelhante, nós temos em *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/2011) uma passagem em que Freud argumenta que diante do nascimento de um irmão, o filho mais velho sentiria que perdeu o amor exclusivo dos pais (ciúme). Tentaria então restaurar seu lugar exclusivo mas, ao falhar, responderia com uma formação reativa: *se eu não tenho o amor exclusivo, ninguém mais o terá! Seremos todos iguais perante nossos pais ou substitutos*. E assim, para Freud, nasceria o sentimento de justiça e de coletividade.

O filho mais velho certamente gostaria de ciumentamente pôr de lado seu sucessor, mantê-lo afastado dos pais e despojá-lo de todos os seus privilégios; mas, à vista de essa criança mais nova (como todas as que virão depois) ser amada pelos pais tanto quanto ele próprio, e em consequência da impossibilidade de manter sua atitude hostil sem prejudicar-se a si próprio, aquele é forçado a identificar-se com as outras crianças. Assim, no grupo de crianças desenvolve-se um sentimento comunal ou de grupo, que é ainda mais desenvolvido na escola. A primeira exigência feita por essa formação reativa é de justiça, de tratamento igual para todos. Todos sabemos do modo ruidoso e implacável como essa reivindicação é apresentada na escola. Se nós mesmos não podemos ser os favoritos, pelo menos ninguém mais o será. (p. 152)

Ainda nesse mesmo texto, Freud demonstra como, nas massas, o líder ocuparia o lugar de ideal de eu promovendo assim a identificação entre os outros membros. Eles passariam então a se tratarem como irmãos de fé (igreja), irmãos de combate (exército), tomando-se como iguais diante da figura do líder. O mecanismo da sugestão e da influência do líder sobre o grupo seria predominante. Entretanto, Freud reconhece que haveria algo a mais, para além da sugestão do líder. Ele então aponta que o que manteria o grupo unido

seriam os laços libidinais estabelecidos entre os membros, ou seja, *Eros*. 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. Acreditamos que podemos depreender desse texto um outro sentido para função do semelhante, que não seria apenas a identificação imaginária, mas justamente o laço libidinal que nos permite abrir mão de parte de nosso narcisismo em consideração ao outro.

Nesse sentido, fica clara a distinção entre o funcionamento da massa e do grupo. A primeira funciona a partir da lógica da unificação, da homogeneização entre seus membros, do apagamento das diferenças e da subserviência a um líder ou a uma ideia enquanto ideal de eu. Já o grupo funciona a partir da coletividade que pode incluir a alteridade e a singularidade. A lógica do coletivo só se aplica a partir da singularidade e da alteridade, em oposição à lógica do individualismo. Podemos depreender de Freud (1921/2006) que nos grupos, abre-se mão de parte do narcisismo, enquanto que nas massas, abre-se mão da capacidade de julgamento. Assim, vemos como nesse texto o autor aponta os efeitos imaginários e potencialmente violentos das massas mas, ao mesmo tempo, também indica a função civilizatória dos grupos e das instituições.

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal de ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo, nacionalidade etc. – podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade. (p. 139)

Os grupos influenciariam os sujeitos, através das identificações entre os membros, mas não necessariamente os determinariam, na medida em que haveria um espaço para o surgimento da independência e da originalidade.

Já na carta para Fliess, em 3 de outubro de 1897, vemos Freud apontando como seu irmão, Julius, havia aparecido como seu rival ao nascer. Esse irmão, um ano mais novo que Freud, morreu ainda bebê. Freud aponta que o nascimento de Julius haveria despertado nele sentimentos hostis, de inveja, e que a morte prematura de seu pequeno irmão teria deixado a marca de um remorso, uma culpa por ter tido maus pensamentos sobre o irmão. “que saudei a chegada de meu irmão um ano mais novo (que morreu após alguns meses) com desejos hostis e um autêntico ciúme infantil; e que a morte dele deixou em mim o germe das auto-recriminações” (p. 352).

Freud, na mesma correspondência, ainda associa seu irmão e também um sobrinho de idade próxima com quem brincava na adolescência, com o núcleo de sua neurose e a intensidade em suas amizades. “Esse sobrinho e esse irmão mais novo determinaram, não só o que há de neurótico, mas também o que há de intenso em todas as minhas amizades” (p. 352).

Apesar de não ter propriamente desenvolvido a função do semelhante, vemos nesse trecho da carta, em que Freud realiza sua autoanálise com Fliess, como a figura do irmão morto e esse outro parceiro de travessuras determinaram suas relações posteriores não exatamente a partir das funções paternas e maternas mas a partir dos jogos identificatórios e da amizade que se estabeleceu. Entendemos que o irmão estaria no lugar do rival, cuja morte gerou remorso e culpa. Já seu sobrinho de idade próxima seria um parceiro de traquinagens, um interlocutor, inaugurando a série de intensas amizades já conhecidas de Freud (Silberstein, Fliess, Jung etc.). Novamente vemos surgir no texto os dois aspectos do semelhante: rivalidade e parceria. Assim, sobre as relações intensas de amizade de Freud na vida adulta, talvez pudéssemos inferir que não seriam baseadas apenas em rivalidade e componentes homossexuais, como apontam muitas análises, mas também em traços de parceria, amizade e cumplicidade.

Outra figura fraterna na obra freudiana é a irmã sedutora do Homem dos Lobos. Segundo Freud, ela havia desempenhado um papel fundamental na

construção da neurose infantil do paciente. “Não era filho único; tinha uma irmã, aproximadamente dois anos mais velha, vivaz, dotada, precocemente maliciosa, que iria desempenhar um importante papel em sua vida”. (Freud, 1914-1918/2006, p. 25)

Segundo o material clínico apresentado por Freud, a irmã do Homem dos Lobos era uma garota muito esperta e traquinas, enquanto seu paciente era uma criança tranquila e dócil. Isso fazia com que os familiares dissessem, quando eles eram crianças, que ela era o rapaz enquanto seu irmão seria a menina da casa. “Nos primeiros anos, parece ter sido uma criança de muito boa índole, tratável, até mesmo tranquila, de tal modo que costumavam dizer que ele é que devia ter sido a menina, e sua irmã mais velha, o rapaz” (p. 26).

Concomitantemente a isso, teria ocorrido uma cena de sedução entre a irmã e ele, provocada por ela. Ele teria então encobrido tal cena com sonhos, na vida adulta, em que ele desnudava a irmã, passando da posição passiva para a ativa. A cena também fora seguida por acessos de raiva dele contra uma governanta que, assim como a irmã, maldizia sua querida babá. Temos aí mais uma inversão.

quando o paciente se lembrou, de repente, de que, quando era ainda muito pequeno, a irmã o induzira a práticas sexuais. [...] A irmã havia-lhe pegado no pênis e brincava com ele, ao mesmo tempo em que lhe contava histórias incompreensíveis sobre a babá, à guisa de explicação. A babá, dizia ela, costumava fazer o mesmo com toda a espécie de gente – por exemplo, com o jardineiro: ela mantinha-lhe a cabeça em pé e então pegava-lhe nos genitais. (pp. 31-32)

Entretanto, para Freud, a questão principal não teria sido a sedução propriamente, mas o fato de que o Homem dos Lobos encontrou na irmã um competidor que estaria sempre a sua frente. E nós acrescentaríamos: que lhe roubava o lugar de rapaz, deixando para ele o lugar de menina. Nas palavras de Freud:

Ela era dois anos mais velha e esteve sempre à sua frente em tudo. [...] Independente

do problema da sedução, o nosso paciente, quando criança, encontrou na irmã um competidor inconveniente no bom conceito dos pais e sentiu-se bastante oprimido pela sua impiedosa ostentação de superioridade. (p. 33)

Ou seja, mesmo para esse casal de irmãos, a questão principal teria sido a rivalidade e não o incesto, como vemos em outros casos. O Homem dos Lobos teria desviado o interesse sexual que havia sido despertado para sua babá, lhe exibindo seu pênis. Ao ser repreendido, teria ficado decepcionado, se afastando dela. Após essa repreensão, os sintomas da neurose infantil teriam começado. “A irmã não lhe agradava como objeto sexual, provavelmente porque seu relacionamento com ela já fora determinado numa direção hostil, devido à rivalidade no amor dos pais” (p. 35).

Vemos que mesmo em casos em que os irmãos são de sexos opostos e personalidades diferentes, a intensidade da rivalidade fraterna pode estar presente. No caso do Homem dos Lobos, ele havia nascido depois da irmã, indicando que a competição acontecer também do filho caçula para com o primogênito e não apenas o contrário. O Homem dos Lobos gostava muito de seu pai e teria ficado muito frustrado quando percebeu que ele estava se aproximando de sua irmã, admirando seus dotes intelectuais, enquanto ele mesmo apresentava grande inibição para aprender.

Já na análise do Pequeno Hans, vemos Freud (1909) apontar os benefícios que teria a chegada de um irmão. Ela permitiria que o primogênito reativassem a construção das teorias sexuais infantis, alimentando a curiosidade e desejo de saber na criança recém-destronada.

Mas o grande evento na vida de Hans foi o nascimento de sua irmãzinha Hanna, quando ele tinha exatamente três anos e meio. Seu comportamento naquela ocasião foi anotado pelo pai, no ato: ‘Às cinco da manhã’, escreve, ‘começou o trabalho de parto e a cama de Hans foi transferida para o quarto ao lado. Ele acordou às sete horas e, ao ouvir sua mãe gemer, perguntou: “Por que é que a mamãe está tossindo?” E após um intervalo: “A cegonha vai vir hoje, com certeza”’. (p. 19)

O pai de Hans descreve as perguntas e observações de seu filho, que

claramente estava pesquisando acerca da origem dos bebês. Hans alterna entre observações sobre a cegonha e sobre os “pipis”. Ao ver a irmã pela primeira vez, indaga por que ela ainda não fala, o que atribui ao fato dela ainda não ter dentes. Quando acompanha o banho pela primeira vez, pergunta por que o “pipi” dela é tão pequeno e, comovido, diz que quando ela crescer terá um grande “pipi”. O pai relata que ele havia ficado com ciúmes da irmã. Quando alguém a elogiava, ele logo respondia que ela ainda não tinha dentes! Alguns dias após o nascimento, Hans ficou doente, com uma forte dor de garganta. Durante a febre alta, dizia que não queria uma irmãzinha. O pai conta que após seis meses, ele havia superado ciúme inicial e que demonstrava tanto uma afeição fraterna como um sentimento de superioridade para com a irmã.

Parece-nos que, ao contrário do Homem dos Lobos, o Pequeno Hans teria conseguido encontrar um lugar para si na família após a chegada da irmã, acomodando-a também. Ele havia sentido ciúmes, que fora reconhecido por seus pais, mas o ciúme não impedira que o amor fraterno também despontasse. Seu sentimento de superioridade viria do fato dele ser o primogênito (já tem dentes, sabe falar, tem um pipi maior...) e compensaria seu trono perdido, a despeito de seu desejo de não ter uma irmã.

Nas *Conferências Introdutórias à Psicanálise* (1916-1917/2014), Freud compara as expectativas em torno da relação entre pais e filhos e entre os irmãos. Aponta que os sentimentos hostis entre os irmãos são mais comumente aceitos do que o ódio entre pais e filhos. Esta relação seria mais sacralizada enquanto a relação entre os irmãos seria mais profana. “[...] julgamos bem mais repulsiva a falta de amor entre pais e filhos do que entre irmãos” (p. 277). Porém, ele aponta que o ódio também existe entre pais e filhos, ainda que seja menos aceito socialmente e mais repreendido do que o ódio entre irmãos. A relação entre irmãos seria primeiramente de ódio e rivalidade e somente depois seria substituída pelo amor e pela ternura.

A criança pequena não ama necessariamente seus irmãos; com frequência, é evidente que não os ama. Não resta dúvida que os odeia como concorrentes, e é sabido como

essa postura em geral continua sem interrupção por logor anos, até o amadurecimento e mesmo além. (p. 275)

Nesse texto, nos chama a atenção a ausência de observações acerca da amizade entre as crianças, mesmo as pequenas. Ainda que a rivalidade e os sentimentos hostis estejam presentes, ao observarmos irmãos e primos brincando ou ainda crianças em uma creche ou berçário, encontramos crianças que disputam espaço, brinquedos e atenção. Mas encontramos majoritariamente crianças brincando juntas, explorando e compartilhando suas descobertas, aprendendo e estabelecendo verdadeiros laços de amizade.

Nesse sentido, Donald Winnicott apresenta diversas contribuições. Para ele, a figura do irmão poderia justamente promover a integração da agressividade e a passagem dessa para o amor, já que seriam vividos no mesmo objeto. Em seu artigo sobre o filho único, ele aponta que a principal desvantagem em não ter irmãos seria não ter um parceiro de brincadeiras e viver na companhia somente de adultos dentro de casa. O filho único teria uma tendência a se interessar mais pelas atividades dos adultos do que pelo brincar, enquanto que crianças que convivem com outras em casa poderiam passar horas brincando sem se cansarem. Aponta ainda que a chegada de um irmão asseguraria a permanência do amor entre o casal parental e a continuidade da família (Winnicott, 1965/1977).

Na segunda vertente do semelhante em Freud, temos o outro enquanto duplo, enquanto estranho familiar. Nesse caso, o outro enquanto estrangeiro seria a figura do estranho familiar. No texto *O estranho* (1919/2006), o outro que um dia fora familiar pode ser esquecido ou recalcado e retornar, provocando estranhamento. O exemplo que Freud utiliza é de uma narrativa fantástica em que o personagem ouve quando criança uma história de um Homem de Areia que jogava areia nas crianças e roubava-lhes os olhos. Ele associa a figura do Homem de Areia ao advogado de seu pai, que vinha em sua casa à noite. Após a morte do pai, diversos incidentes estranhos ocorrem, dando a entender que todos estavam relacionados ao mesmo Homem de Areia,

sem que o personagem se desse conta disso. Freud indica que tanto o medo de ter os olhos roubados como a figura do Homem de Areia (substituto do pai) estariam associadas ao complexo de castração. Entretanto, para além do retorno do recalcado e do complexo de castração, o fenômeno do estranho familiar também estaria ligado ao duplo, ao outro que também me constitui.

Todos esses temas dizem respeito ao fenômeno do 'duplo', que aparece em todas as formas e em todos os graus de desenvolvimento. Assim, temos personagens que devem ser considerados idênticos porque parecem semelhantes, iguais. Essa relação é acentuada por processos mentais que saltam de um para outro desses personagens – pelo que chamaríamos telepatia –, de modo que um possui conhecimento, sentimento e experiência em comum com o outro. Ou é marcada pelo fato de que o sujeito identifica-se com outra pessoa, de tal forma que fica em dúvida sobre quem é o seu eu (*self*), ou substitui o seu próprio eu (*self*) por um estranho. Em outras palavras, há uma duplicação, divisão e intercâmbio do eu (*self*). E, finalmente, há o retorno constante da mesma coisa – a repetição dos mesmos aspectos, ou características, ou vicissitudes, dos mesmos crimes, ou até dos mesmos nomes, através das diversas gerações que se sucedem. (p. 252)

Ou seja, o duplo produziria um efeito de estranhamento justamente por ser íntimo, familiar. A semelhança aumentaria o estranhamento, produzindo um efeito de identificação, “quem sou eu senão aquele outro?”.

Já na terceira vertente, sobre a fratria em *Totem e tabu* (1913/2006), teríamos a articulação do complexo de Édipo ao complexo fraterno e às relações sociais. A partir da superação da inveja e da ambição dos irmãos em ocupar o lugar do Pai da horda, a fratria se organiza em torno de um pacto e funda uma comunidade de direito em torno do lugar vazio deixado pelo Pai.

O texto começa evidenciando duas práticas descritas pelos estudos antropológicos, totemismo e tabu, que aparentemente não apresentavam nenhum sentido ou justificativa observáveis. O totem refere-se a um sistema que organizaria as relações de interdição e de matrimônio nas tribos. Cada clã da tribo possuiria seu próprio totem, geralmente simbolizado por um animal, e

teria alguns compromissos e obrigações para com ele (não poderia comê-lo ou maltratá-lo e deveria imitar seus movimentos em danças e rituais sagrados, por exemplo). Entretanto, é o modo como os clãs totêmicos organizam as relações sexuais que chama a atenção de Freud. Cada clã totêmico estaria agrupado em duas grandes fratrias e cada uma delas estaria dividida em subfratrias, de modo que os sujeitos de determinado clã só poderiam se relacionar sexualmente com sujeitos de outros clãs específicos. Freud aponta que o clã seria designado pela linhagem materna. Todos na tribo levavam essa regra muito a sério e sua desobediência era punida com a morte. Para Freud (1913/2006), o totemismo remontaria a um horror ao incesto. “A exogamia totêmica, ou seja, a proibição de relações sexuais entre os membros do mesmo clã, parece ter constituído o meio apropriado para impedir o incesto grupal” (p. 27).

Já o tabu estaria ligado tanto às proibições, aos perigos e ao impuro como àquilo que é sagrado, consagrado. Haveria uma ambivalência emocional no uso do termo e nas práticas que dele decorrem. A origem do termo, segundo Freud (1913/2006) indica que não haveria distinção entre sagrado e impuro nos primórdios. A conotação que está presente no termo é a de temor de contato, de contaminação. Como se ao quebrar o tabu (comendo um animal-totem, por exemplo), o sujeito se transformasse nele. Freud então aproxima o tabu dos pensamentos obsessivos de onipotência.

Ao tentar explicar a origem do totem e do tabu, Freud remonta um tempo mítico, em que os homens viviam em uma horda, chefiada por um Pai detentor de todas as mulheres e terras. Seus súditos, diante de tanta onipotência, teriam se reunido e organizado o homicídio do chefe, visando ocuparem seu lugar. Porém, após matarem o Pai, se dão conta da falta dessa figura tão temida quanto admirada e acabam colocando em seu lugar, não um outro homem, mas justamente um totem sagrado. Assim, todas as proibições do tabu e também o horror ao incesto, evidenciado pelo totemismo, teriam

origem no assassinato mítico que, ao mesmo tempo, teria sido a origem da fratria.

A fratria teria se organizado, se unido libidinalmente diante da culpa pelo assassinato e instaurado as Leis que regulariam a cultura e as relações sociais dali em diante. A primeira lei instaurada pela fratria seria a lei do incesto. Nessa leitura, portanto, seria a fratria que instauraria a lei do incesto, mediante o assassinato do Pai. Assim, temos ao mesmo tempo, a instauração da lei do incesto e a constituição da fratria, dando origem à civilização. Em *Totem e tabu* (1913) teríamos a articulação entre complexo de Édipo e complexo fraterno, a partir da aliança inconsciente dos irmãos, que renunciaram a inveja e a ambição para a criação de uma comunidade de direito.

Nessa leitura, os irmãos abririam mão de disputarem o lugar do Pai, identificando-se uns aos outros. Nasceria assim, na filogênese, o sentimento de coletividade e de justiça, tal como Freud (1921/2006) coloca em *Psicologia das massas* no nível ontogenético. O fato dos irmãos se unirem, abrindo mão da rivalidade, transformando o ódio em aliança contra o pai obscuro, demonstraria que eles teriam criado um grupo fraterno para barrar a tirania do Pai. Esse grupo fraterno teria criado a comunidade de direitos, abrindo mão parcialmente de algumas pulsões em prol da civilização, para estarem juntos, em consideração ao grupo.

Acreditamos termos conseguido apresentar, ainda que brevemente, os principais pontos do fraterno na obra freudiana, que serve de base para o pensamento de Jacques Lacan e de René Kaës. Na próxima seção, vamos discutir como aparece o semelhante na obra de Lacan, que traz avanços e diferenças com relação a Freud.

3.2 Lacan e o complexo do intruso

Para Jacques Lacan, o semelhante teria uma função central na formação egóica do sujeito. O autor trata disso em diversos textos ao longo de sua obra (1949/1995; 1956-1957/1995; 1957-58/1999). Para esse autor, o eu seria formado a partir da identificação do sujeito com uma imagem, que teria o efeito de produzir uma unificação mental do corpo ainda não-coordenado do bebê.

No texto *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência psicanalítica* (1949/1995), o autor aponta que “o filhote do homem, numa idade em que, por um curto espaço de tempo, mas ainda assim por algum tempo, é superado em inteligência instrumental pelo chimpanzé, já reconhece não obstante como tal sua imagem no espelho” (p. 96).

Isso aconteceria a partir dos seis meses de vida e prosseguiria até os dezoito meses. Ou seja, o reconhecimento da imagem de si no espelho é um dado muito precoce no desenvolvimento humano, assim como o notável interesse demonstrado pela imagem no espelho, ao contrário do que ocorre com os chimpanzés, por exemplo. Esse período de construção da imagem corporal culminaria, aos dezoito meses, no estádio do espelho. Nesse momento, a criança pequena diante de sua imagem, ainda sem conseguir dominar completamente sua coordenação, buscaria através do olhar de algum adulto significativo para ela (como a mãe) a confirmação de que aquele reflexo é sua imagem no espelho. A partir dessa ratificação, ela se identificaria, produzindo uma imago de si. “Basta compreender o estádio do espelho *como uma identificação*, [...] ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (imago)” (Lacan, 1949/1995, p. 97).

Ou seja, antes de começar a falar, antes de se perceber em uma relação dialética e de triangulação, o *infans* se identificaria com uma imagem de si. Isso coloca a origem do Eu em uma relação de alienação a uma imagem. Relação da

qual o sujeito terá que se desvencilhar posteriormente, mas que deixará marcas por toda a vida. De acordo com o autor,

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parece-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. (p. 97)

Essa imagem seria também a origem das identificações secundárias, o eu ideal. O bebê se apreenderia enquanto todo, enquanto Gestalt. Ele veria sua imagem projetada externamente e se identificaria com ela, apesar de sua prematuridade psicomotora. Essa imagem constituinte, ao mesmo tempo em que criaria uma imagem mental do eu, também apareceria como um destino alienante. Afinal, o sujeito não seria de fato aquela imagem! Teríamos então uma relação ambígua com essa imagem, ao mesmo tempo constitutiva e alienante.

Lacan reconhece que a ideia de uma imagem tendo efeitos formadores sobre o organismo advém da biologia. Cita como exemplos a maturação da gônada sexual na pomba, que precisaria da visão de um congênere para acontecer. E também o gafanhoto migratório, que para passar da forma solitária para a forma gregária, igualmente necessitaria da imagem animada de um mesmo espécime. “São fatos que se inscrevem numa ordem de identificação homeomórfica que seria abarcada pela questão do sentido da beleza como formadora e como erógena” (p. 99).

No ser humano, entretanto, a relação seria marcada pela prematuridade do bebê humano. Ela irá precipitar a antecipação do corpo através de uma imagem. A partir de sua prematuridade motora, o bebê anteciparia uma imagem de corpo totalizante.

o estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (p. 100)

Podemos ter acesso à vivência de corpo despedaçado através dos sonhos, da arte, dos relatos de vivências psicóticas e histéricas, por exemplo. Já a vivência simbólica de formação egóica pode aparecer nos sonhos através de imagens como a casa, o castelo ou um campo fortificado. As estruturas clínicas – histeria, neurose obsessiva e psicose – estariam relacionadas a momentos de maior ansiedade e paralização com relação a construção da imagem corporal. Lacan fala de um momento de passagem do eu especular para o eu social, que se daria justamente com a conclusão do estádio do espelho. A alienação paranoica não faria essa passagem, por exemplo.

Esse momento em que se conclui o estádio do espelho inaugura, pela identificação com a imago do semelhante e pelo drama do ciúme primordial (tão bem ressaltado pela escola de Charlotte Bühler nos fenômenos do *transitivismo infantil*), a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas. (p. 101)

A passagem pelo estádio do espelho inauguraria não apenas uma imagem corporal mas também sua ligação a outrem, tornando o eu, um eu social. Com essa operação, o eu passaria a ser mediado pelo desejo do outro e pela cultura. Essa passagem será melhor explorada no artigo *Agressividade em Psicanálise* (1948/1995) e também com o complexo de intrusão.

Outro efeito do caráter alienante presente na origem do eu é a agressividade. Para esse autor, a agressividade seria oriunda da construção da imagem corporal, tempo em que o sujeito, como vimos acima, estaria preso em uma relação especular com o outro ou com uma imagem. Ela seria o resultado de um tipo de identificação narcísica, quando o sujeito não consegue se separar da imagem de si, alienando-se a ela. “A agressividade é a tendência correlativa

a um modo de identificação a que chamamos narcísico, e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades característico de seu mundo” (p. 112).

Ou seja, a identificação a uma imagem corporal, ao mesmo tempo em que constituiria o eu, poderia produzir como efeito alienação e agressividade. Ela apareceria de formas diversas nos diferentes tipos clínicos (histeria, neurose obsessiva e fobia). Teria um papel central na paranoia, produzindo certa estabilização, como o autor demonstra no caso Aimée.

Nesse texto, o autor recorre às pesquisadoras do desenvolvimento Charlotte Bühler, Elsa Köhler e à Escola de Chicago. Através da observação da interação entre bebês, elas demonstram que ele teria uma experiência de corpo indiferenciado ao ser colocado diante de outro bebê. Ou seja, um bebê por volta de oito meses de idade, diante de outro com até dois meses e meio de diferença se confundiria com a imagem do outro. Não ficaria claro para ele quem é ele e quem é o outro. Esse fenômeno foi chamado de transitivismo.

Assim, por volta dos oito meses de idade, nos confrontos entre crianças [...] vemos os gestos de ações fictícias com que um sujeito acompanha o esforço imperfeito do outro, confundindo sua aplicação distinta: as sincronias da captação especular, mais notáveis ainda por se anteciparem à completa coordenação dos aparelhos motores que elas empregam. (pp. 114-115)

Ou seja, a criança conseguiria antecipar no plano mental a conquista da unidade funcional de seu corpo, mesmo que sua motricidade voluntária não esteja ainda formada. Haveria aí uma primeira identificação com uma imagem, que estaria ligada a um fenômeno de Gestalt: à percepção muito precoce da forma humana. Desde o décimo dia de vida, a criança já demonstraria uma predileção pelo rosto humano em detrimento de outras formas. A partir do sexto mês, seria possível notar através da reação da criança, que ela se reconhece no espelho e sente prazer com isso, brincando com seu reflexo. O fato da criança se entusiasmar e brincar com sua imagem no espelho contrasta com a indiferença dos chimpanzés que, apesar de reconhecerem a própria

imagem, não brincam com ela quando percebem sua inutilidade. Nessa fase, a criança ainda apresenta uma inteligência instrumental inferior à do chimpanzé, que só iria se igualar aos onze meses.

Assim, quando Lacan desenvolve a teoria do estágio do espelho, ele reforça o dinamismo afetivo (prazer de se reconhecer no reflexo) que está presente. Ela é valorizada ainda pelo desamparo inicial do filhote humano, que desenvolve uma imago salutar para dar conta de sua prematuração natal fisiológica. Para esse autor, entre os seis meses e os dezoito meses de vida, é essa captação da imago da forma humana que dá o tom de todos os comportamentos da criança. Vemos, por exemplo, reações de transitivismo normal, quando uma criança bate na outra e chora, dizendo que bateram nela. As reações de impotência e ostentação também são vividas através de uma identificação, tomando o outro como referente.

Para esse autor, o ser humano teria uma relação específica com seu próprio corpo, que pode ser revelada por uma série de práticas sociais, tais como as tatuagens, modificações corporais variadas, circuncisões, cirurgias plásticas, incisões diversas, entre outros. E também através de imagos de corpo despedaçado: castração, emasculação, mutilação, desmembramento, desagregação, eventração, devoração e explosão do corpo.

As fantasias de corpo despedaçado aparecem entre as crianças pequenas, através de brincadeiras como arrancar a cabeça ou os membros de bonecos, furar e cortar ou histórias e parlendas sobre devoração (a bruxa que ia comer o João, o lobo mau que come a chapeuzinho vermelho, o dinossauro de dentes afiados etc.). Vemos um tipo de satisfação das crianças com essas histórias, ainda que também tenham medo. Seria um tipo de satisfação sadomasoquista, muito presente na criança pequena, dos dois aos cinco anos.

O fenômeno do transitivismo forneceria uma outra forma de entender a agressividade infantil. Não seria apenas um exercício lúdico de forças e experimentos corporais mas estaria intrinsicamente ligado a uma vivência social, com o outro.

Assim, a agressividade que se manifesta nas retaliações de tapas e socos não pode ser apenas tomada por uma manifestação lúdica de exercício das forças e de seu emprego para o referenciamento do corpo. Ela deve ser compreendida numa ordem de coordenação mais ampla: a que subordinará as funções de posturas tônicas e de tensão vegetativa a uma relatividade social cuja prevalência Wallon sublinhou consideravelmente na constituição expressiva das emoções humanas.

[...]

Essa relação erótica, em que o indivíduo humano se fixa numa imagem que o aliena em si mesmo, eis aí a energia e a forma donde se origina a organização passional que ele irá chamar de seu *eu*. (pp. 115-116)

Nesse trecho, vemos que a relação de construção da imagem corporal envolve também a organização pulsional e erótica do corpo.

Interessante notar que em crianças diagnosticadas com autismo, um dos traços mais precoces é a evitação do rosto humano, ao contrário do que acontece com os outros bebês. Mais tarde, essa evitação irá desembocar na não instalação de uma posição desejante e em dificuldades enormes de estar com o outro, no laço social. Isso reforça os apontamentos de Lacan sobre a articulação entre um interesse precoce pelo rosto humano, seguido por pela identificação com uma imagem de corpo vinculada ao outro, ao social.

Ao longo de sua obra, Lacan irá retomar o estádio do espelho em diversos momentos. No texto *Observações sobre o relatório de Daniel Lagache*, de 1960, por exemplo, Lacan introduz o esquema do buque invertido, acrescentando novos elementos ao estádio do espelho e marcando a distinção entre Ideal de Eu e eu ideal. O psicanalista toma o experimento de Bouasse como modelo. Nesse experimento, um buque colocado dentro de uma caixa é projetado através de um espelho convexo para dentro de um vaso, dando a ilusão de que as flores estão realmente no interior do vaso. A partir desse experimento, Lacan introduz um espelho plano, projetando a imagem do vaso e do buque atrás dele.

Nesse esquema lacaniano, o espelho plano (A) seria o Outro e o sujeito seria o olho (S/). O olho não tem acesso ao objeto real (vaso invertido) e para

que consiga enxergar a imagem real do buque (a') e a imagem virtual do vaso [$i'(a)$], precisa estar posicionado segundo as coordenadas S,I.

Figura 4 – Esquema óptico de Lacan (1960/1995, p. 681).

Com esse esquema, Lacan indica o lugar do Outro na metáfora do espelho para além da ilusão imaginária. É a partir do Outro (A) que o sujeito se constitui e se percebe. Entretanto, ele não consegue executar isso sozinho. Precisa de um pequeno outro de carne e osso que nomeie e forneça as insígnias a partir das quais o bebê irá se reconhecer. Um outro que lhe confirme: essa é sua imagem no espelho! E que forneça os significantes que nomeiam e marcam o sujeito desde o Outro.

A questão de saber quem é o Outro coloca-se entre dois pólos. Esse Outro, precisamos que ele seja muito real, que seja um ser vivo, de carne, embora não seja a sua carne que eu provo. Mas, por outro lado, há também aí algo quase anônimo, que está presente naquilo a que me refiro para atingi-lo. (Lacan, 1957/1999, p. 123)

Nessa citação, vemos Lacan indicar uma dupla incidência do Outro: de um lado, um outro encarnado, uma pessoa, alguém. De outro lado, uma instância anônima, para além do outro, o lugar dos significantes. Essa dupla incidência é fundamental para que o sujeito não se veja preso a uma relação dual, especular, com o outro e, por outro lado, para que o conceito de Outro enquanto estrutura não caia em um determinismo do significante, em que o sujeito estaria completamente submetido.

Para Lacan, o estádio do espelho se articula a partir dos três registros (imaginário, simbólico e real) e tem presente, desde sempre, o outro semelhante e o Outro barrado. Afinal, ele não se dá sem a presença do outro, que poderia ocupar diferentes funções (representante do Outro, espelho que reflete a imagem do sujeito, modelo, Ideal de Eu e, por que não, de eu ideal).

Após essa breve explanação acerca do estádio do espelho, iremos apresentar e discutir o texto dos complexos familiares.

Os complexos familiares do desmame, do intruso e de Édipo

À título de introdução, faz-se necessário apontar que o verbete publicado em 1938 na *Encyclopédie Française*, organizada por Henri Wallon, é um texto do início da obra de Lacan, quando a distinção entre outro e Outro ainda não estava estabelecida. Lacan ainda não havia se debruçado sobre o estruturalismo e a linguística para realizar seu retorno a Freud. Entretanto, já é possível depreendermos desse texto uma diferença entre sujeito (*je*) e eu (*moi*), ponto central de sua obra. Esse texto, por exemplo, não faz parte do livro *Escritos*, em função de seu tamanho (Miller, 2005). Assim, encontramos nele apenas embriões das categorias que posteriormente Lacan irá desenvolver⁵.

⁵ Sobre uma leitura dos complexos familiares à luz dos avanços posteriores de sua obra, procurar o artigo *Leitura Crítica dos Complexos Familiares, de Jacques Lacan*, de Jacques-Alain Miller (2005). (<http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/n2/pdf/artigos/jamleitura.pdf>)

Como veremos, ele insere a família como um fato do social e se afasta das noções biológicas de instinto.

A família afigura-se, a princípio, um grupo natural de indivíduos unidos por uma dupla relação biológica: a geração, que fornece os componentes do grupo; as condições do meio, postuladas pelo desenvolvimento dos jovens e que mantêm o grupo, desde que os adultos geradores assegurem sua função. (p. 29)

Assim começa o artigo. Lacan assume que a família é um grupo e destaca dele duas características: a relação entre as gerações e as condições atuais do meio, ou seja, o passado e o presente desse grupo. Mais do que um grupo, parágrafos seguintes, no mesmo texto, ele recorre aos estudos sociológicos para afirmar que a família é uma instituição. Ela seria responsável pela transmissão da cultura. Embora outros grupos sociais também desempenhem esse papel, sua influência prevaleceria na educação precoce, na repressão dos instintos e na aquisição da língua materna. Por meio disso, ela regeria os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico: organização das emoções segundo tipos condicionados pelo ambiente e a transmissão de estruturas de comportamentos e de representação que estão para além da consciência.

Assim, ela estabelece entre as gerações uma continuidade psíquica cuja causalidade é de ordem mental. Essa continuidade, se revela o artifício de seus fundamentos nos próprios conceitos que definem a unidade da linhagem, desde o totem até o nome patronímico, não deixa por isso de se manifestar na transmissão, à descendência, de inclinações psíquicas que confinam com o inato. (p. 31)

Não nos deteremos, nesse trabalho, sobre as conceitualizações do que é família e tampouco recorreremos aos autores que trabalham com transmissão transgeracional, atendimento ao grupo familiar e outros aportes teóricos e clínicos tão importantes que temos disponíveis atualmente. Apesar da relevância do tema, entendemos que desviaríamos um tanto do objetivo desse trabalho. Assim, recorreremos apenas ao que supomos servir para elucidar

alguns pontos dessa pesquisa, permitindo-nos deixar de lado o restante do escopo teórico existente sobre o tema.

Nesse texto, Lacan busca afastar a ideia de família do fato biológico (homem e mulher gerando um filho biológico) e procura nos estudos sociológicos, outras formações familiares que reforcem a ideia da família enquanto fato social e instituição. “É na ordem original de realidade constituída pelas relações sociais que convém compreender a família humana” (p. 33). Ele irá apontar a ideia de que para além dos instintos, a família se insere em um complexo, o *complexo familiar*.

O complexo ligaria, de forma fixa, um conjunto de relações, seria definido por reproduzir certa realidade do ambiente. Ele seria caracterizado tanto por aspectos culturais como por experiências vividas pelo sujeito em uma determinada etapa do desenvolvimento psíquico.

- 1) Sua forma representa essa realidade no que ela tem de objetivamente distinto numa dada etapa do desenvolvimento psíquico; essa etapa especifica sua gênese.
- 2) Sua atividade repete na vivência a realidade assim fixada, toda vez que se produzem certas experiências que exigiriam uma objetivação superior dessa realidade; tais experiências especificam o condicionamento do complexo. (p. 34)

Os complexos seriam organizadores do desenvolvimento psíquico, vividos pelo sujeito a partir das relações familiares e também transmitidos inconscientemente por elas. Assim como as imagos apresentadas anteriormente, os complexos desempenhariam um papel estruturante, são causas de efeitos psíquicos não dirigidos pela consciência, por um lado, e que apresentam uma unidade e estabilidade, por outro. Em função disso, é possível identifica-los e estudá-los a partir de sua relação com a família e da função psíquica que desempenham, desde a criança que convive no seio familiar até o adulto que os reproduz. São três os complexos desenvolvidos por Lacan, a partir de sua leitura dos textos freudianos: complexo do desmame, complexo

de intrusão e complexo de Édipo.

O **complexo do desmame** seria a fixação, no psiquismo, da relação de amamentação estabelecida entre o bebê e quem o amamenta. Ele seria a forma primordial da imago materna, fundando os sentimentos mais arcaicos, que irão compor os outros complexos posteriormente. Radicalmente composto por fatores culturais, seria condicionado por uma relação social. Poderia ser vivido como um trauma psíquico em algumas situações, mas sempre deixaria uma marca permanente da relação que é interrompida.

O desmame instauraria uma crise no psiquismo, cuja solução apontaria para uma saída dialética. Seria a primeira vez, no indivíduo, que uma tensão de ordem biológica seria resolvida através de uma intenção mental. O bebê poderia aceitar ou recusar o desmame. Ainda que de forma muito elementar, já que não haveria um *eu* formado para escolher, o desmame impulsionaria o bebê a responder entre esses dois polos de aceitação ou recusa, provocando uma reação ambivalente. Tal ambivalência seria fundamental para o desenvolvimento psíquico, já que fundaria uma relação dialética. “Essa ambivalência primordial, quando das crises que asseguram a continuação do desenvolvimento, se resolverá em diferenciações psíquicas de nível dialético cada vez mais elevado e de crescente irreversibilidade” (p. 37).

Ao recusar o desmame, o sujeito fundaria o positivo do complexo que seria a imago da relação de amamentação, ou seja, a inscrição mental da função materna, advinda com o desmame. Como efeito do desmame, temos a inscrição de seu complexo. Longe de significar uma representação consciente, já que é anterior às relações de objeto, essa imago seria formada pelas sensações experimentadas pelo bebê naquele momento, que posteriormente se somariam às experiências psíquicas posteriores, moldando-as. As sensações de sucção e preensão são as que estão em jogo nesse complexo, assim como a ambivalência entre absorver e ser absorvido, tendo no abraço materno sua correspondência. A imago materna remeteria ao funcional, ao inefável, ativo e passivo ao mesmo tempo. Para esse autor, esse momento está ligado também às sensações

interoceptivas (fome, sono, calor, dor...) que bebês sentem e não conseguem nomear.

A angústia, cujo protótipo aparece na asfixia do nascimento, o frio, ligado à nudez dos tegumentos, e o mal-estar labiríntico, ao qual corresponde a satisfação de ser embalado, organizam, com sua tríade, o tom penoso da vida orgânica que, segundo os melhores observadores, domina os primeiros seis meses de vida do homem. Todos esses mal-estares primordiais têm a mesma causa: uma adaptação insuficiente à ruptura das condições ambientais e de alimentação que compõem o equilíbrio parasitário da vida intra-uterina. (p. 39)

Nesse texto, Lacan está desenvolvendo também uma outra tese: a de que o bebê humano nasceria precocemente, antes de ter suas funções acabadas, ao contrário dos outros animais. Isso deixaria uma marca psíquica, que seria o complexo. Ou seja, o complexo seria a inscrição mental advinda da insuficiência das funções orgânicas no bebê humano.

Convém observar que o retardo na dentição e na marcha, bem como um retardo correlato na maioria dos aparelhos e funções, determina na criança uma impotência vital total que perdura depois dos primeiros dois anos. [...] não devemos hesitar em reconhecer na idade precoce uma deficiência biológica positiva, e em considerar o homem como um animal de nascimento prematuro. Essa concepção explica a generalidade do complexo. (pp. 39-40)

A imago materna, ou imago do seio materno, remeteria também ao desamparo ou à angústia de nascimento. A separação do parto seria o primeiro desmame, mais antigo, mais doloroso e mais vital. “[...] aquele que, no nascimento, separa a criança da matriz, numa separação prematura da qual provém um mal-estar que nenhum cuidado materno é capaz de compensar.” (p. 40). Por outro lado, o abandono afetivo do bebê, nesse momento, pode deixar marcas profundas, sendo até mesmo fatal.

Lacan faz uma importante distinção entre complexo e instinto, justificando o uso do primeiro em detrimento do segundo. De acordo com o autor, enquanto o instinto teria um suporte orgânico e se definiria pela

regulação deste em uma função vital, o complexo teria uma base no grupo social. Ainda que também tenha um fundamento biológico, na medida em que advém de uma insuficiência orgânica, sua regulação seria feita por uma função social. “Essa base [do complexo] é a função que ele assegura no grupo social, e esse fundamento biológico pode ser visto na dependência vital do indivíduo em relação ao grupo” (p. 40).

Ou seja, para esse autor, o complexo seria também uma ligação do sujeito ao grupo social da família. No caso do complexo do desmame, a imago materna se prenderia profundamente ao psiquismo, sendo difícil sua sublimação. No entanto, ela teria que ser sublimada para que novas relações do grupo social possam se introduzir e para que novos complexos se integrem ao psiquismo. A resistência à sublimação transformaria a imago, originalmente salutar, em um fator de morte.

Nesse sentido, a unidade familiar também remeteria o indivíduo à imago materna e toda vez que ele fosse exposto ao abandono ou à falta de garantias, teríamos uma repetição do complexo de desmame, sendo também uma oportunidade para liquidá-lo ou sublimá-lo. De outro lado, o retorno às garantias e à imago materna, dificultaria sua superação.

Já o **complexo da intrusão** nos interessa sobremaneira nessa pesquisa, na medida em que ele trata do lugar do irmão na constituição subjetiva. Ele representa a experiência do sujeito ao se deparar com um semelhante no interior de seu grupo doméstico, familiar. Suas condições são muito variadas, podendo se dar não apenas com irmão, mas com primos, vizinhos ou qualquer outra criança que tenha idade próxima.

Para o autor, nessa tenra idade, entre os seis meses e dois anos, a criança, ao se confrontar com outra com até dois meses de diferença, se identificaria com a imagem desta. Isso poderia ser notado ao colocarmos crianças em um mesmo ambiente, sem interferências de terceiros, interagindo espontaneamente. É possível notar algum tipo de comunicação, haveria uma certa adaptação de gestos, posturas, uma conformidade em sua alternância e

uma convergência em sua sucessão. Haveria o reconhecimento de um “outro”, um rival, um intruso. Entretanto, essa rivalidade se daria não por uma disputa mas por uma identificação mental com o outro.

Quando a diferença etária é maior ou menor do que dois meses, as reações observadas são qualitativamente diferentes. As reações de exibição, de sedução e de despotismo seriam as mais frequentes.

Embora haja dois parceiros presentes, a relação que caracteriza cada uma delas revela-se, à observação, não como um conflito entre dois indivíduos, mas, em cada sujeito, como um conflito entre duas atitudes opostas e complementares, e essa participação bipolar é constitutiva da própria situação. (p. 44)

Apesar de termos dois sujeitos em relação, cada um poderia vivenciar toda a situação sozinho, sem levar em consideração a participação do outro, ainda que integrando-o à sua vivência. Ou seja, nesse estágio, a criança se relacionaria com a outra mas identificada à ela, já que não há ainda um *eu* constituído.

cada parceiro confunde a pátria do outro com a sua e se identifica com ele, mas cada um pode apoiar essa relação numa participação propriamente insignificante do outro e vivenciar toda a situação sozinho, como se evidencia na discordância, as vezes total, entre suas condutas. (p. 44)

Ou seja, da mesma forma que o bebê vivenciaria o complexo do desmame, ainda que não tenha condições subjetivas de apreendê-lo, uma criança pequena, ao se deparar com outra, vivenciaria o complexo de intrusão, ainda que a separação eu-outro não esteja estabelecida.

A estrutura dessa imago estaria relacionada ao fato de ambos sujeitos possuírem uma condição maturacional próxima e terem uma semelhança. A imago do outro estaria ligada à imagem de corpo próprio e às suas funções de relação em função de sua semelhança objetiva. Para explicá-la, Lacan recorre ao ciúme amoroso, visto em adultos. Nessas situações, em que um dos parceiros demonstra ódio por algum rival, o autor chama atenção para o

interesse e o investimento realizado em torno dessa figura. Embora apareça na forma de ódio, um sentimento negativo motivado pelo objeto amoroso, pode revelar um interesse positivo da paixão pelo rival.

Esse interesse confunde em si a identificação e o amor e, apesar de só aparecer mascarado no registro do pensamento do adulto, não deixa de conferir à paixão que ele sustenta a irrefutabilidade que a aparenta com a obsessão. A suprema agressividade que encontramos nas formas psicóticas da paixão é muito mais constituída pela negação desse interesse singular do que pela rivalidade que parece justificá-la. (p. 45)

A identificação imaginária é o que justificaria a agressividade e não a disputa pelo objeto amoroso. Nesse sentido, tanto o ciúme amoroso como a rivalidade fraterna, amplamente percebida nas famílias em maior ou menor grau, não seriam frutos de uma disputa pelo olhar dos pais, do objeto amoroso – uma leitura mais edípica e freudiana – mas de uma identificação imaginária do sujeito com o rival ou o irmão.

A identificação afetiva é uma função psíquica cuja originalidade a psicanálise estabeleceu, especialmente no complexo de Édipo, como veremos. Mas o emprego desse termo, na etapa que estamos estudando, é mal definido na doutrina: foi isso que tentamos suprir com uma teoria da identificação cujo momento genético designamos de estágio do espelho. (p. 46).

Esse estágio, que iniciaria após os seis meses de idade, com o declínio do complexo do desmame, seria a intensificação de uma série de identificações, culminando com a visão de sua própria imagem no espelho e o reconhecimento dela enquanto unidade corporal. O interesse afetivo, pulsional, demonstrado pela criança e sua tentativa de imitação dos gestos feitos pela imagem demonstram tanto a sua inscrição no psiquismo e no corpo, como o aspecto social, desde sempre intrinsecamente aberto ao outro, o que depois se desdobrará na sociabilidade da criança.

Nesse estágio, no homem, a discordância tanto das pulsões quanto das funções é

apenas a continuação da prolongada descoordenação dos aparelhos. Daí resulta um estágio que, afetiva e mentalmente, constitui-se com base numa proprioceptividade que apresenta o corpo como despedaçado: por um lado, o interesse psíquico é deslocado para tendências que visam a uma recolagem do corpo próprio; por outro, a realidade, inicialmente submetida a um despedaçamento perceptivo cujo caos atinge até suas categorias – por exemplo, ‘espaços’ tão díspares quanto suas sucessivas posições estáticas da criança –, ordena-se refletindo as formas do corpo, que fornecem como que o modelo de todos os objetos. (pp. 47-48)

Como situações clínicas que referem-se a esse momento, podemos citar as fantasias de corpo despedaçado, desmembramento nas psicoses e na histeria, a imagem do duplo, que persegue, aprisiona e dá uma forma, ao mesmo tempo. Segundo Lacan, esse momento anterior ao estágio do espelho instauraria na consciência a tendência a restaurar a unidade perdida de si mesmo, com uma predominância das funções visuais. Haveria uma predominância do mundo narcísico nessa fase, com a imagem especular sendo eleita para representar unidade mental idealizada. Nesse momento, não há ainda uma relação de separação entre o sujeito e o outro. “[...] esse mundo [narcísico], como veremos, não contém o outro” (p. 48).

Nesse momento, perceber o outro em atividade não bastaria para romper com o isolamento afetivo da criança pequena, mas serviria como uma espécie de sugestão emocional ou motora, uma intromissão temporária de algo do outro, estrangeiro. Lacan nomeia essa “intromissão” de intrusão narcísica e aponta que ela ajudará a compor a formação do eu. Entretanto, aponta que antes que o eu se forme, ele se confundirá com essa imagem, alienando-se a ela. Essa alienação primordial à imagem deixará marcas na formação do eu, ainda que ela seja superada. O eu guardará dessa origem, a estrutura ambígua de espetáculo. A identificação precoce à imagem se faz ver nas relações que aparecem posteriormente, como as de sedução, exibição e despotismo, ou ainda, nas pulsões sadomasoquistas e escopofílicas.

Segundo Lacan, quando do ciúme fraterno, teríamos uma discordância que barraria a satisfação especular, introduzindo uma marca de diferença na

confusão afetiva e ambiguidade especular. Nessa situação triangular que o ciúme provoca, o sujeito seria convocado a responder: quem é esse outro, tão semelhante e ainda assim, um outro? À essa encruzilhada, o sujeito poderia ter duas saídas: a destruição do outro – na linha da psicose – ou o reconhecimento de sua existência enquanto alteridade. Nesse sentido, o eu se constituiria ao mesmo tempo que o outro. O ciúme seria o arquétipo dos sentimentos sociais.

O eu constitui-se ao mesmo tempo que o outro no drama do ciúme [*jealousie*]. Para o sujeito, essa é uma discordância que intervém na satisfação espetacular, graças à tendência que esta sugere. Ela implica a introdução de um objeto terceiro, que substitui a confusão afetiva e a ambiguidade espetacular pela concorrência de uma situação triangular. Assim, o sujeito, que enveredou pelo ciúme por identificação, desemboca numa nova alternativa, onde se joga o destino da realidade: ou ele reencontra o objeto materno e se aferra à recusa do real e a destruição do outro, ou então, levado a algum outro objeto, acolhe-o sob a forma característica do conhecimento humano, como objeto comunicável, visto que concorrência implica simultaneamente rivalidade e concordância; mas, ao mesmo tempo, ele reconhece o outro com quem é travada a luta ou firmado o contrato - em suma, encontra simultaneamente o outro e o objeto socializado. (p. 49)

Para esse autor, o complexo de intrusão seria a passagem da identificação especular, alienante, à imagem do outro para uma relação de separação eu-outro. Isso se daria através do sentimento de ciúme, que obrigaria o sujeito a entrar em contato com o outro enquanto diferença, promovendo a saída da alienação à imagem especular.

Nesse sentido, a chegada do irmão teria um papel traumatizante, já que carregaria também um sentido de intrusão. Se para a criança pequena, o irmão chegar quando da época do complexo de desmame, poderíamos ter uma regressão, com fantasias de destruição imaginária do monstro, seguida por culpa obsessiva. Se a chegada do “intruso” for posterior ao complexo de Édipo, o sujeito pode se posicionar mais identificado aos pais, adotando o novo membro da família como alguém de quem deve cuidar. Ele já não será um reflexo (imagem) ou um obstáculo, mas alguém digno de amor ou ódio.

Assim, o intruso teria um papel fundamental na constituição egóica: tanto de servir como modelo especular, alienante, como promover certo abalo narcísico, introduzindo o sujeito na dialética da alteridade. De acordo com Lacan: “Seja como for, é através do semelhante que o objeto, assim como o eu, se realiza: quanto mais pode assimilar de seu parceiro, mais o sujeito reforça sua personalidade e sua objetividade, garantes de sua eficácia futura” (p. 51).

Já o terceiro e último trata-se do **complexo de Édipo**, criado e desenvolvido por Freud, que deu origem ao conceito de complexo. A criança, por volta dos quatro anos de idade, viveria um incremento das pulsões genitais, numa espécie de puberdade psicológica prematura. Esse acréscimo de sexualidade infantil seria canalizado para o objeto mais próximo, frequentemente o genitor do sexo oposto. Entretanto, essa investida pulsional não seria satisfeita e, diante da frustração, a criança associaria o genitor do mesmo sexo como o obstáculo à sua satisfação. Nessa fase, a relação com o genitor do sexo oposto seria de apego e idealização enquanto que com o genitor do mesmo sexo teria uma coloração mais hostil. A criança se daria conta de que essa situação lhe é proibida, seja através de sinais mais ou menos discretos ou sua própria intuição ao ler o laço social. Entretanto, o genitor do mesmo sexo lhe afiguraria como interditor e, ao mesmo tempo, transgressor da interdição, já que ele teria acesso ao objeto da pulsão.

Esse complexo seria resolvido a partir de um recalcamiento da tendência sexual, que permaneceria latente até a chegada da puberdade, quando seria desviada para membros externos ao núcleo familiar. Teríamos também a sublimação da figura parental, que se transformaria em um ideal, e seria retomado na adolescência, como funcionando como um protótipo das relações futuras. Esse processo daria origem a duas instâncias psíquicas fundamentais: o supereu, que recalca, e o ideal de eu, que sublima. Essas instâncias representariam psiquicamente a saída do complexo de Édipo.

Ao tratar do complexo de Édipo, Lacan aponta a inovação da descoberta freudiana, que relaciona a repressão sexual e o sexo psíquico aos dramas do

grupo familiar. Tal descoberta teve desdobramentos em diversas áreas, desde a psiquiatria, que pode enxergar a psicogênese de alguns transtornos, até a antropologia, que estuda os grupos familiares e suas proibições.

Esse autor irá propor uma diferenciação na leitura do complexo de Édipo, buscando distinguir justamente aquilo que diz respeito ao supereu e aquilo que diz respeito ao ideal de eu. Ele irá se deter no aspecto estrutural do complexo de Édipo, criticando o enfoque exacerbado que os pós-freudianos teriam dado ao conteúdo do complexo.

O complexo de Édipo marca todos os níveis do psiquismo, mas os teóricos da psicanálise não definiram sem ambiguidade as funções que ele exerce em função de não haverem distinguido suficientemente os planos de desenvolvimento com base nos quais o explicam. Se, com efeito, o complexo lhes parece o eixo segundo o qual a *evolução da sexualidade* projeta-se na *constituição da realidade*, esses dois planos divergem, no homem, por uma incidência específica, que decerto é reconhecida por eles como *repressão da sexualidade* e *sublimação da realidade*, mas que tem de ser integrada numa concepção mais rigorosa dessas relações estruturais: o papel de maturação desempenhado pelo complexo num e noutro desses planos só pode ser tido como paralelo em termos aproximativos. (p. 55)

Ele irá apontar o conflito triangular instaurado pelo complexo de Édipo, tendo a mãe como primeiro objeto amoroso, construído no momento do complexo de desmame, anterior ao Édipo. A mãe seria o objeto privilegiado, tanto em homens como em mulheres. No caso dos homens, a mãe enquanto primeiro objeto de identificação narcísica se transformaria em objeto das pulsões sexuais, através do incremento de sexualidade genital vivido nessa época, e as tendências identificatórias seriam desviadas para o pai, o rival castrador que detém o objeto amoroso. No caso das mulheres, a mãe se manteria como objeto de identificação narcísica e as pulsões sexuais elegeriam o pai como objeto privilegiado.

O complexo de Édipo seria, ao mesmo tempo, o auge da sexualidade infantil e a causa da repressão, deixando-a em estado de latência até a

puberdade. A imago do genitor do mesmo sexo, que será internalizada através do supereu e do ideal de eu. Já o complexo de castração, que seria fruto também do complexo de Édipo, ou seja, a criança, ao ser frustrada em seus impulsos sexuais, despertaria sentimentos hostis, de ódio ao genitor do sexo oposto. Entretanto, inconscientemente, se sentiria ameaçada, com medo de sofrer represálias em função de sua projeção. Esse medo são fantasias de castração, de que partes de seu corpo, especialmente o pênis no caso do meninos, poderia ser extirpado. Enquanto Freud associa as fantasias de castração à dominação masculina e às ameaças reais que a criança pode vir a sofrer ou intuir através do discurso social, para Lacan, essas fantasias seriam oriundas do complexo de desmame e das fantasias de despedaçamento vividas nessa fase.

Ora, o material da experiência analítica sugere uma interpretação diferente; a fantasia de castração é precedida, com efeito, por toda uma série de fantasias de despedaçamento do corpo, que regridem da desarticulação e do desmembramento do corpo, passando pela evisceração, pelo desventramento, até a devoração e o sepultamento. (p. 58)

Essas fantasias teriam, para a criança, um valor simultaneamente destrutivo e investigador do seio materno. Lacan aponta que foi Melanie Klein quem primeiro compreendeu a origem dessas fantasias, oriundas da relação do bebê com a mãe. Entretanto, indica que a origem de tais fantasias viria do fato, já muito explorado, de que o bebê humano construiria uma imagem mental de corpo próprio antes de ter o total domínio desse corpo. Diante de qualquer angústia, como a angústia de castração, o sujeito regressaria à fantasia mais arcaica de corpo despedaçado, advinda da prematuridade biológica. Assim, esse autor distancia o complexo de castração de qualquer ameaça real que a criança tenha presenciado ou vivido e também justifica o porquê desse complexo estar igualmente presente tanto em meninos como em meninas. A fantasia de castração seria uma defesa do eu narcísico, ainda identificado com a imago materna, diante da crise que representaria o complexo de Édipo.

[...] condicionada pela tendência, no homem, das formas imaginárias do corpo sobre o domínio do corpo próprio, pelo valor de defesa que o sujeito dá a essas formas, contra a angústia da dilaceração vital que é obra da prematuração.

A fantasia de castração relaciona-se com esse mesmo objeto: sua forma, nascida antes de qualquer demarcação do corpo próprio, antes de qualquer distinção de uma ameaça do adulto, não depende do sexo do sujeito e mais determina do que sofre as fórmulas da educação tradicional. (p. 59)

Ou seja, o supereu que já vinha sendo formado desde o nascimento através das repressões maternas cotidianas (ajuste das mamadas, controle de esfínteres, hábitos de sono...) mas é no complexo de Édipo que ele supera a sua forma narcísica. Para Lacan, a resolução do complexo de Édipo, a partir da identificação do sujeito com a imago parental, não seria apenas um narcisismo secundário. Apesar de haver uma assimilação do sujeito ao objeto, precisaríamos realizar uma diferenciação entre identificação e identificação narcísica.

No complexo de Édipo, pela primeira vez, o objeto da identificação não é o objeto de desejo, mas justamente o que se opõe a ele no triângulo edipiano. Ao contrário do que aconteceria no complexo do desmame, com o sujeito identificado à imago materna, no estágio do espelho, com o sujeito identificado à sua própria imagem, ou no complexo de intrusão, com o sujeito identificado ao semelhante, ainda que parcialmente, já que viveria um abalo identificatório, promovido pelo ciúme, no complexo de Édipo, o sujeito tem que integrar duas tensões: identificar-se àquele que o interditou e não ao objeto amoroso. O sujeito só se identificaria ao seu rival por ele aparecer aureolado pela transgressão: quero ser como aquele que transgrediu a interdição e teve acesso ao objeto amoroso.

Esse momento, ao fazer surgir o objeto situado por sua posição como obstáculo ao desejo, mostra-o aureolado pela transgressão sentida como perigosa; ele se afigura ao eu, ao mesmo tempo, como apoio de sua defesa e exemplo de seu triunfo. (p. 61)

Ao mesmo tempo em que traz para o eu uma segurança, na medida em que reforça um caminho possível para além da identificação narcísica, imaginária, muito angustiante e instável, também pode criar um ideal altamente rígido e inatingível, promovendo alternadamente exaltação e depressão.

Podemos perceber a valorização que Lacan faz nesse texto do aspecto identificatório e narcísico do outro enquanto intruso. Nesse momento de seu ensino, o autor está trabalhando com o que posteriormente denominou a tópica do imaginário. Ele está construindo a argumentação para as críticas que fará posteriormente a não diferenciação, entre os pós-freudianos, entre eu e sujeito do inconsciente. Portanto, está investigando justamente os aspectos imaginários presentes no eu. Entretanto, já vemos presente nesse texto, o outro semelhante como aquele que introduz a alteridade na vida psíquica do sujeito, para além da identificação. Ou seja, já podemos identificar como o que posteriormente denominou-se os três registros (imaginário, simbólico e real) estão presentes desde o início. O semelhante como sendo aquele que abre novas vias de identificação, de aprendizado, de dialética e de alteridade. O encontro com o outro semelhante permitiria justamente que o sujeito se descolasse de uma única imagem cristalizada de si mesmo e também reconsiderasse sua posição fantasmática diante do olhar dos pais. Seria a partir de um encontro com a semelhança, ou um semelhante, que a diferença, ou a alteridade, poderia se constituir psiquicamente.

Posteriormente, na adolescência, o semelhante teria, por exemplo, a função de ancorar laços sociais importantes para além da família. A fratria, o coletivo, tem a potência de transformar a organização social de modo ainda atrelado ao laço social, ao outro. Isso só seria possível através da circulação horizontal, da construção coletiva de saberes que ocorre entre os semelhantes na diferença. As 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,

produzindo uma abertura de um campo coletivo de circulação e transmissão de saberes. Assim, a condição fundamental da convivência fraterna seria a semelhança na diferença. O sujeito precisa ter pontos em que se reconheça no semelhante, mas também ter espaço para se diferenciar.

3.3 Kaës e o complexo fraterno

O psicanalista francês René Kaës (1936-atual) também debruçou-se acerca da questão do semelhante na psicanálise e, mais especificamente, da função psíquica da fratria, o conjunto dos irmãos. Ele desenvolve, a partir de Freud, o complexo fraterno, que operaria de diferentes formas na constituição psíquica. Trata-se da representação psíquica das relações entre os pares, os irmãos, ou seja, das relações horizontais. Ele estaria articulado ao complexo de Édipo, que trataria das relações entre as gerações, relações verticais. O complexo fraterno estaria articulado ao complexo de Édipo, mas não poderia ser reduzido a ele, já que apresenta outras características.

Há vários anos, defendo a seguinte tese: o complexo fraterno é um verdadeiro complexo, no sentido de que sua estrutura e função foram formuladas pela psicanálise no espaço psíquico do sujeito do inconsciente. O complexo fraterno não se reduz ao complexo de Édipo, do qual seria o deslocamento; ele também não se limita ao complexo do intruso, que seria seu paradigma. Ele não se caracteriza somente pelo ódio, pela ambição e pela inveja; compreende essas dimensões, mas ainda outras, todas também importantes e articuláveis às precedentes: o amor, a ambivalência e as identificações com o outro semelhante e diferente. A especificidade do complexo fraterno está em sua organização e em sua função. (Kaës, 2011, p. 11)

O **Complexo fraterno** seria o organizador psíquico do **laço fraterno**, a relação entre os pares. Ele pode ser visto não só nas famílias, mas nos grupos e nas instituições. Para esse autor, as mudanças nas configurações familiares que cresceram com força a partir de 1960 (famílias recompostas, famílias adotivas, famílias monoparentais, entre outras) e o declínio do poder do pai

impulsionaram o interesse pela questão do fraterno. De forma mais ampla, o fraterno também estaria atrelado ao advento das instituições democráticas, impulsionadas pelos ideais da Revolução Francesa, que lutou contra o poder centralizador da monarquia. Para Kaës, nós ainda viveríamos marcados por um conflito originário entre as exigências da ordem paterna e as exigências da ordem fraterna. No campo social, a ordem paterna seria detentora das obras da simbolização e a ordem fraterna representaria as regressões imaginárias da autogestão e a ilusão das autarquias psíquicas e sociais. Esse autor, entretanto, questiona esta divisão, apontando que tanto o paterno como o fraterno possuem aspectos positivos e negativos.

Para Kaës (2011), tanto a ordem paterna como a fraterna possuiriam certo grau de violência e de ilusão. Ou seja, localizar a ordem paterna como positiva e a ordem fraterna como negativa seria discutível. A ordem fraterna estaria em uma relação dialética com a paterna, não podendo ser definida em si mesma.

Segundo esse autor, apesar de ser possível localizar em vários momentos da obra de Freud seu interesse sobre questão do fraterno, o anseio freudiano pela reafirmação do complexo de Édipo como fator estruturante do psiquismo não permitiu que essas ideias fossem desenvolvidas. Isso teria deixado marcas no movimento psicanalítico, que teria certa resistência em reconhecer a função do complexo fraterno no psiquismo.

Kaës não questiona a primazia estruturante do complexo de Édipo mas aponta que ela não deveria desqualificar a singularidade do complexo fraterno. Para o autor, o complexo fraterno se inscreveria na estrutura do desejo do casal parental, como uma parte menos acessada do complexo de Édipo, e também no complexo fraterno dos pais. “O complexo fraterno cruza sem cessar o caminho do complexo de Édipo” (p. 14).

Na clínica, ele apareceria na análise dos casais, famílias e dos grupos. Pode-se ver sua incidência constante, assim como das imagos fraternas e dos

laços fraternos ali estabelecidos. O autor apresenta ainda a diferença entre complexo fraterno, imago fraterna, laço fraterno e fratria.

Complexo fraterno: do latim, *complexus*. Significa um conjunto de elementos diversos imbricados ou sobrepostos. Para a psicanálise, trata-se de um conjunto organizado de representações e de investimentos inconscientes, constituído a partir dos fantasmas e das relações intersubjetivas nas quais a pessoa toma seu lugar de sujeito desejante em relação a outros sujeitos desejantes. O complexo é definido pela propriedade de conflitualidade, sempre presente.

O conflito intrapsíquico refere-se às exigências psíquicas opostas, antagonistas ou inconciliáveis entre os sujeitos de um laço ou de um grupo, e sua resolução se traduz por formações de compromisso (sintomas partilhados), por alianças inconscientes fundadas na repressão ou na negação ou por cisões e rupturas. (p. 16)

Imago fraterna: representação inconsciente que organiza as imagens e os pensamentos de um sujeito. É um elemento da estrutura do complexo. As imagos materna, paterna e fraterna são esquemas imaginários adquiridos, relativamente estáveis, através dos quais o sujeito representa objetos ou personagens internalizados e de onde ele estabelece laços com os outros (p. 17).

Laço fraterno: diz respeito às relações estabelecidas entre os complexos dos irmãos e irmãs quando estão se relacionando. O complexo fraterno é um dos organizadores psíquicos do laço fraterno. “Como todo laço, o laço fraterno implica fundamentalmente as diversas modalidades de alianças, conscientes e inconscientes, que fazem manter conjuntamente o espaço da realidade psíquica do laço” (p. 17).

Fratria: estrutura psicossocial que contém tais laços, ou seja, o conjunto dos filhos de um casal. Atualmente, ela pode incluir muitos outros membros para além dos filhos biológicos, sendo caracterizada pelos laços emocionais,

afetivos, morais e sociais que unem os irmãos. Pode designar também um sentimento de pertença: “irmãos de fé”, “irmãos de armas”, “manos e minas”.

Kaës identifica certa negligência do complexo fraterno no pensamento psicanalítico, que o consideraria como um conceito secundário. Ele se pergunta porquê isso teria ocorrido, apesar dos avanços teóricos e clínicos trazidos por Melanie Klein acerca da ambição, da inveja e da avidez e também dos trabalhos de Lacan sobre o complexo do intruso. Para tentar responder essa questão e mapear a produção psicanalítica sobre o fraterno, Kaës apresenta e analisa suas aparições na obra freudiana.

Freud, segundo Kaës

Kaës aponta que para Freud, a relação da criança com seus irmãos estaria sempre subordinada à relação com seus pais. Nessa leitura, os irmãos não passariam de peças acessórias dos pais, e as relações entre eles seriam guiadas por rivalidades, invejas e competições pelo amor exclusivo. Nesse sentido, o complexo fraterno não seria um outro complexo, mas apenas um deslocamento do Édipo.

Entretanto, em *Totem e tabu* (1913/2006) teríamos uma posição completamente diferente acerca da fratria. Nele, segundo Kaës

O tema da horda dos irmãos, da aliança dos irmãos, do clã dos irmãos ligará de uma maneira eficaz a problemática edipiana, a superação da inveja e da ambição na identificação ao semelhante e a formação da comunidade de direito. (p. 28)

A partir desse texto, fica claro como o complexo fraterno não seria simplesmente um deslocamento do complexo de Édipo. Nele, vemos os irmãos superarem a rivalidade, transformando o ódio em aliança contra o pai, criando assim um “ser-juntos”.

Para Kaës, o interdito do incesto no complexo de Édipo liga a lei à emergência do desejo, distribuindo as relações de diferença entre os sexos e as

gerações. Isso asseguraria as transmissões simbólicas e culturais que estão em jogo. A questão seria saber se o valor nuclear conferido ao complexo de Édipo e a questão do Pai não ocultaram a dimensão própria do complexo fraterno. Outros autores também apontam nessa direção, como M. Soulé no trecho abaixo:

Para compreender a dinâmica na psicopatologia de uma criança, devemos referir-nos ao esquema edipiano. Quando há conflitos entre um irmão e o irmão seguinte, ou entre um irmão e uma irmã, o modo, resumindo-o muito, que é utilizado pode identificar-se à lateralização do conflito edipiano, isto é, que o conflito, por exemplo, com o irmão é uma maneira de deslocar o conflito com o pai. De fato, utilizou-se este modo explicativo durante muito tempo. Mas também existe uma dinâmica que funciona na fratria, em seu nível horizontal; relações, conflitos, experiências que seriam muito mais sexuais. Com efeito, irmãos e irmãs podem ter tido experiências mais ou menos impulsivas: incesto completo, atitudes de aproximação, uma espécie de repulsão... Há, portanto, sistemas horizontais que funcionam. (Soulé, 1990, p. 68 apud Kaës, 2011, p. 39)

O complexo fraterno propriamente dito

O complexo fraterno seria então o organizador psíquico das relações entre os pares. Seu fantasma seria o fantasma do incesto fraterno, que, para Kaës, seria universal. “[...] o fantasma incestuoso é um fantasma insistente do complexo fraterno, porque o duplo bissexual interno é o objeto de um desejo universal. Todos os seres humanos são trabalhados pelo fantasma do incesto fraterno” (p. 43).

A estruturação subjetiva se daria em um eixo intergeracional, vertical, que seria o do complexo de Édipo e outro eixo contemporâneo, horizontal, o do complexo fraterno. Um complexo não poderia existir em plenitude sem o outro. O futuro do complexo de Édipo seria o fraterno e este tenderia para um impasse se ele não se estruturar com o Édipo.

A incidência do complexo fraterno seria independente da existência dos laços fraternos, ou seja, estaria presente mesmo em filhos únicos. Isso pode ser observado na literatura psicanalítica: observação de Erna, por M. Klein; os estudos de Benson e Pryor sobre o amigo imaginário; os de Sutherland e Bion sobre o gêmeo imaginário e os trabalhos de J.-P. Almodovar sobre o filho único que trouxeram a ideia de que o “irmão” ou “irmã” são partes do ego destacadas por clivagem e reinventadas pelo sujeito nessa forma. “O complexo fraterno qualifica, assim, para todo sujeito, seja ele filho único ou membro de uma fratria, uma experiência fundamental da psique humana” (Kaës, 2011, p. 44).

O efeito das gerações, da linhagem familiar, sobre o conjunto dos irmãos também é destacado por Kaës. As gerações anteriores, dos pais e dos avós, ordenariam psiquicamente os laços fraternos.

[...] os laços fraternos descrevem, *strictu sensu*, uma estrutura dos laços consanguíneos horizontais entre filhos nascidos dos mesmos pais. Esses laços se situam necessariamente em relação às gerações que os ordenam, no eixo das relações verticais com os pais e, particularmente, com os avós. (p. 45)

O laço fraterno, ou seja, as relações propriamente ditas entre os irmãos, é afetado pelo complexo fraterno mas não se confunde com ele. Engloba também as alianças conscientes e inconscientes, que faz os sujeitos manterem-se unidos. Por outro lado, o complexo fraterno também se funda nos laços interpessoais constituídos na história infantil, mas não se restringe a eles.

Para Kaës, o sujeito do inconsciente é considerado na organização interna dos laços que ele trava com o “outro-semelhante”, ou seja, um sujeito interpessoal. Se para Lacan, o sujeito do inconsciente é o que representa um significante para outro significante, o sujeito do inconsciente kaesiano seria o que representa um outro-semelhante para outro-semelhante, ou a posição do sujeito na trama dos grupos familiares e sociais. Podemos ilustrar isso com a citação abaixo:

Se consideramos uma fratria de três irmãos, o complexo fraterno se organizará de modo diferente, segundo a posição de cada um deles na fratria, o sexo, a diferença de idade entre eles e, elemento raramente levado em consideração, segundo as configurações do complexo fraterno de cada um dos pais. (Kaës, 2011, p. 52)

O sujeito do inconsciente seria indissociável do sujeito do laço. Assim, os laços fraternos deveriam ser considerados tanto na formação do complexo fraterno como nos processos inconscientes como um todo.

No complexo fraterno, encontramos aspectos fortemente presentes, que serão desenvolvidos por Kaës: o duplo narcísico e a bissexualidade.

Ele elenca seis figuras principais do duplo narcísico:

- 1) **O duplo narcísico especular:** é a figura do si mesmo, remetendo ao narcisismo originário. Representa uma regressão a um tempo em que o ego não estaria totalmente delimitado. Kaës aponta o *gêmeo imaginário* ou a *gemelidade* como paradigmas do duplo narcísico ou de um ideal de fraternidade perfeita.
 - 2) **O duplo e a homossexualidade adélfica:** o irmão seria um substituto ou um depositário de uma parte de si mesmo, sob o fundo do narcisismo especular e do investimento homossexual da libido. Essa tentativa de unificação, de concretizar o Um, daria à homossexualidade adélfica, pré-edipiana, uma característica diferente da homossexualidade na relação com o pai, na época do complexo de Édipo.
- É ainda preciso distinguir o amor pelo semelhante do amor do semelhante. No segundo encontramos a idealização projetiva, narcísica, e, poderíamos dizer, “dessexualizada” da imagem do semelhante. Esta imagem se apoia na busca da semelhança, ela

é dessexualizada para não inscrever o sujeito desta idealização na história, na diferença dos sexos. (p. 89)

Seu paradigma seria *a fratria mágica*, um conjunto uno, forte e onipotente.

- 3) **O duplo como figura da inquietante estranheza:** o estranhamento seria decorrente de uma identificação ainda instável entre o ego e o objeto. Apareceria posteriormente no superego, como duplo cruel ou autocrítico. Seu paradigma seria o *mostro perseguidor*, que ameaçaria a consistência, continuidade e a identidade do Ego, estando ligado à angústia de separação e de castração.
- 4) **O duplo obtido por incorporação de um outro em si mesmo ou por desligamento e clivagem de uma parte de si mesmo:** seria a versão negativa, perseguidora, do duplo especular. Apareceria especialmente em casos de lutos não simbolizados ou numa tentativa do indivíduo de fazer permanecer partes de si que poderiam deteriorar-se ou perder-se. Seu paradigma seria *o duplo como deflexão sobre o irmão ou a irmã dos investimentos pulsionais destruidores visando a mãe*.
- 5) **O duplo como companheiro imaginário:** seria um irmão ou irmã inventados para lidar com a experiência de separação ou o de abandono da mãe. Seria um companheiro de jogo, um consolador ou ainda, a figura de um ideal ou de perseguição.
- 6) **O duplo como substituto do objeto perdido: o filho de substituição.** Seria uma variante em que o duplo entra como substituto do irmão morto, especialmente em tenra idade, como é o caso de Freud e seu irmão Julius, que faleceu ainda na primeira infância. Esse filho entraria na fratria como um

substituto do irmão morto, cujo luto não pode ser vivido pelos pais.

A clínica da perspectiva do complexo fraterno

Para falar de como o complexo fraterno poderia aparecer na clínica, Kaës traz a análise de uma mulher de cinquenta anos, Yseult. Ela trazia diversas queixas psicossomáticas (dores na lombar, vertigens, cefaleia e úlceras), além de uma curiosa fobia por leitos, que fazia com que dormisse no chão ou em poltronas. Havia passado por duas cirurgias em função de um câncer: mastectomia e histerectomia.

Desde o início da análise, ela fala bastante sobre a relação com seus cinco irmãos, sendo ela a terceira da fratria, que poderia ser resumida da seguinte forma: uma irmã mais velha, com quem ela mantém bom relacionamento de cumplicidade; um irmão dois anos mais velho, com quem ela teve uma relação incestuosa durante a adolescência; uma irmã mais nova, de quem já teve muito ciúmes na infância (preferida do pai); e um irmão caçula, que era o preferido e o consolo de sua mãe deprimida.

Entre os diversos sonhos e fantasias que recheiam essa análise, encontramos a persistência de uma não-diferenciação entre os sexos e entre os corpos. Os irmãos aparecem como duplos narcísicos (diz que gostaria de ter tido um irmão gêmeo; sonha com um casal de irmãos siameses, unidos pela bacia), que auxiliam sua constituição narcísica enquanto falo materno. A função dos filhos seria tamponar a falta materna, o que pode ser visto em uma fantasia em que a mãe é uma montanha, a qual os filhos estão enganchados, como apêndices. Os filhos seriam partes do corpo da mãe, não estando separados deste. Separar significaria arrancar-se. Os irmãos, especialmente o irmão mais velho sedutor, também estão nessa série fusional, identificados uns aos outros. Segundo Kaës,

Tudo se condensa sem geração, nem nexo, não se trata de engendramento, mas de reprodução por cissiparidade, seriação, levantamento halográfico prévio, clonagem. Ao extremo, não há mais nesse magma condensado nem filhos, nem pais; tudo é irmão e irmã, ou tudo é o pai, sem geração, nem sexo. (p. 67)

A diferenciação sexual também não está inscrita inconscientemente, uma vez que ela, quando criança, pergunta a mãe se o irmãozinho que acabara de nascer era menino ou menina (apesar de já saber que se tratava de um menino); ou em um sonho em que um homem nu se levanta em um ferro velho e ela percebe que ele é, sobretudo, uma mulher, acompanhada de bebês bem gordinhos; ou quando ela explica sobre sua hipótese de que o ideal seria que a mãe tivesse um casal de gêmeos, menino e menina, assim a mãe teria tudo para si mesma; ou quando fala do sexo masculino, usando a expressão “um pênis de homem” (dando a entender que haveria um “pênis de mulher”).

Segundo Kaës, “como ela mesma, o irmão será para ela uma figura de sua bissexualidade psíquica. Mas, antes de chegar a esta elaboração, o irmão terá sido para ela um objeto parcial, um objeto excitável [...] colado a ela” (p. 65).

Após o sonho dos irmãos siameses, a partir de uma interpretação de Kaës, Yseult constrói um jogo de palavras com a polissemia do termo francês *siamois* (siamês).

‘[...] **Siamois!**... **Scia-moi**... **Scie à moi**...’ (secciona-me). Ela está estupefata com o que ouve dizer. E, seguida, depois de um tempo de silêncio: ‘**Si y a moi** (se há eu), entendem o que quero dizer? **Si y a moi** (ela jubila) **y a moi!** (há eu, eu!)’. Faz silêncio durante algum tempo. Aquém da excitação que mantém seu manejo maníaco do significante, um movimento depressivo inicia o que me parece como o ato de nascimento do Eu de Yseult. (pp. 74-75)

Na sequência, ela realiza, através da análise, um trabalho de separação, de diferença entre os sexos e entre as gerações. Por fim, Kaës considera

A análise de Yseult levou-me a reconsiderar que a rivalidade seja a única dimensão com complexo fraterno. Com certeza, Yseult experimenta a respeito de seus irmãos e

de sua irmãs afetos e sentimentos de amor, ódio, inveja, ambição e admiração. Mas aparecem, sobretudo, outros componentes do complexo fraterno, ainda insuficientemente levados em conta, a despeito, para alguns deles, dos fortes esboços de Freud e dos desenvolvimentos de Lacan, particularmente a partir do complexo do intruso como momento fundador de sua teoria especular. O mesmo acontece com a estrutura do narcisismo, do desdobramento narcísico e da sedução, do desdobramento sexual e da bissexualidade no complexo fraterno. (pp. 83-84)

Já a bissexualidade psíquica não se situaria no mesmo plano do duplo narcísico, seria uma complicação deste, implicando a instalação da alteridade. Seria a fantasia de que um indivíduo pudesse ser, ao mesmo tempo, homem e mulher. Seria uma defesa contra a diferença sexual e a castração, a partir de uma denegação da divisão dos sexos. Segundo Kaës, ela seria primeiramente, um fantasma, seguido de uma identificação e, em alguns casos, uma reivindicação. Ela está ligada à “textura dos desejos que ligam as gerações umas às outras” (p. 100). Os pais atribuiriam um sexo ao filho, formando uma marca psíquica, inscrevendo o corpo do filho como sexuado. Nesse caso, o próprio pai estaria preso a um conflito psíquico bissexual e por isso não conseguiria inscrever seu filho na série da divisão dos sexos. O ideal hermafrodita seria uma busca por um ideal em que a falta não exista. Por isso, estaria ligado a uma negação da separação do Outro materno. No complexo fraterno, apareceria através da identificação bissexual com o irmão ou a irmã: “ser a irmã no irmão, o irmão na irmã” (p. 102).

Nesse sentido, o fantasma incestuoso e bissexual com o irmão seria também um fantasma incestuoso com a mãe bissexual. Freud já aponta que o fantasma bissexual seria uma defesa narcísica contra a angústia de castração, diante de desejos homo e heterossexuais interditados. Segundo Kaës, “o fantasma da bissexualidade adquire seu valor da recusa ou da negação da diferença dos sexos” (p. 102).

As identificações bissexuais propriamente ditas ocorreriam no momento do complexo de Édipo, sendo governadas pelo complexo de castração. De acordo com Kaës,

O segundo componente da bissexualidade psíquica integra a diferença dos sexos nas identificações introjetivas masculinas e femininas pós-edipianas. É a meta última e fecunda da análise da neurose e do declínio do complexo de Édipo: tornar possível uma reconciliação das identificações complementares, conflituais e contraditórias. (p. 104)

A rivalidade no complexo fraterno, a partir da clínica

Kaës cita a famigerada observação de Santo Agostinho, acerca do irmão invejoso que observa a mãe amamentando um bebê. Aponta que ambição, inveja e ódio são componentes do complexo fraterno, presentes não somente quando há laços fraternos concretos, mas também entre filhos únicos, como apresenta M. Klein, no caso de Erna, filha única e, ainda assim, invejosa.

O autor apresenta um caso, Pierre-Paul, em que o analisante apresenta um fantasma de homicídio do irmão caçula, seu rival. Esse irmão seria um obstáculo ao seu desejo de ser Único, de ser um falo para sua mãe. O problema se acentua quando sua mãe pede para que ele cuide do irmão mais novo, confirmando seu fantasma de que ele seria o Pai. Pouco tempo após o início da análise, o irmão, com quem já não mantinha mais contato, morre, reativando seu fantasma. Com relação ao pai, Kaës coloca

Pierre-Paul identificou-se com seu pai como a um homem que sucumbe. Por ocasião de uma sessão, ele se pergunta como os pais morrem: 'Num dado momento, o pai cai, não se sabe por que, ele é tomado de uma força que o domina.' Ele associa: 'Havia um acordo tácito em minha família, um acordo querido e defendido por minha mãe, segundo o qual meu pai não devia saber nada do que se passa na família, para não preocupá-lo'. Em suma, sua mãe o tratava como um de seus filhos. Pode-se supor que a colocação do pai em sua função sexual junto à mãe se tornou difícil por causa do

lugar que a própria mãe lhe atribuía. E pode-se também supor que o fantasma, segundo o qual o pai tinha sido para ele 'como um irmão mais velho', provavelmente se apoia nessa percepção de seu lugar no desejo da mãe, que lhe abre assim a via para seu desejo incestuoso. É esta particularidade que constitui o complexo fraterno de Pierre-Paul em sua especificidade e em sua função de impedimento do complexo edipiano. (pp. 114-115)

A consideração de Kaës acerca da fala da mãe, que exclui o pai daquilo que se passa na família, se aproxima do que Lacan aponta sobre a entrada da função paterna. Para este autor, a função paterna, enquanto articuladora da lei de interdição e vetor do desejo, só se concretiza a partir de uma abertura para a sua entrada na função materna. É a partir da presença do pai no desejo materno que a função paterna se faz possível. Ainda que o pai não esteja presente, sendo a família formada pela mãe e seu filho, por exemplo, para que ocorra a separação entre mãe e filho faz-se necessário que esta indique que seu desejo está mais além do filho, ou seja, que ele não é o falo que a completaria.

Nesse sentido, a postura da mãe de Pierre-Paul ao excluir o pai daquilo que se passa na família, sob a justificativa de que ele precisaria ser poupado, transmite aos filhos a imagem de um pai frágil, que sucumbe, e que não está ocupando de fato sua função paterna. A mãe teria cristalizado os filhos no lugar de falo para seu desejo, ao retirar a referência da função paterna da relação familiar. Isso faz com que todas as outras relações familiares se constituam sem um referente. Ao não poder acessar o complexo de Édipo, Pierre-Paul fica preso ao desejo materno, como seu falo. Resta para ele rivalizar por esse lugar com seus irmãos ou identificar-se a eles, no lugar de falo.

Os fantasmas apresentados por Pierre-Paul – homicídio do irmão caçula e o sonho em que estava batendo nos pais com um taco de beisebol – podem também ser lidos pela via da agressividade que as relações duais e fusionais, construídas sem a referência da função paterna, despertam. Seja para separar-se de seu irmão, como duplo e rival, seja de sua mãe, que o aliena em seu

desejo, a agressividade aparece como a única via possível que, como toda defesa, sempre falha em seu objetivo.

Há ainda um outro sonho, em que dois ovos são colocados um sobre o outro, formando um oito, representando dois casais de gêmeos que se abocanham um ao outro. Os ovos estão, ao mesmo tempo, separados mas fundidos um no outro. Pierre-Paul formaria com seu irmão, um dos casais do ovo, enquanto seus pais formariam o outro casal. Segundo Kaës, “As gerações são, ao mesmo tempo, separadas e soldadas, os protagonistas da cena primitiva permutaram, mas trata-se apenas de um efeito de espelho e de um movimento perpétuo, que o fascina, como a figura da banda de Moebuis” (p. 115).

Através desses sonhos e das associações de seu analisante, Kaës pode trabalhar o lugar do irmão, da mãe e do pai para Pierre-Paul. A análise provocará um deslocamento do fraticídio para o matricídio, numa tentativa de separar-se do corpo materno. Segundo o autor,

Somente quando a análise do complexo fraterno pôde ser engajada é que começou na transferência um recurso edipiano para a imagem de um pai ternamente amado, depois desafiado a salvá-lo deste impasse e a separá-lo da mãe. Primeiramente, o pai era constituído como um rival fraterno. A oscilação do triângulo pré-edipiano e do triângulo rivalitário para o triângulo edipiano passa por este traço da entrada no complexo de Édipo para o menino (Lacan o havia sublinhado em 1956), depois como polo identificatório homossexual. Com isso, a relação de Pierre-Paul com sua mãe foi transformada: para ele, ela tomou mais nitidamente o rosto da Amante, depois de ter tomado o rosto da Morte. (p. 116)

Ao tratar da violência fraterna e seus destinos, Kaës estabelece uma distinção entre ambição e inveja. Enquanto a inveja seria sustentada pelo que o outro possui, a ambição seria o ódio àquilo que o outro é. Ele irá retomar as posições de Freud sobre a inveja e a rivalidade fraterna, indicando as contradições presentes em sua obra. No texto de 1917, sobre Goethe, Freud irá afirmar que não seria possível que o escritor tivesse sentido inveja de sua irmã,

nascida quando ele tinha apenas quinze meses, em função de sua pouca idade. Entretanto, em 1932, em seu artigo sobre feminilidade, Freud afirmaria ser

(...) surpreendente que uma criança, até com uma diferença de idade de apenas 11 meses, já tenha suficiente capacidade para perceber o que está acontecendo. [...] Sente que foi destronada, espoliada, prejudicada em seus direitos; nutre um ódio ciumento em relação ao novo bebê e desenvolve ressentimento contra a mãe infiel, o que muitas vezes se expressa em desagradável mudança de conduta. (p. 123)

Kaës também faz notar que onze meses é a idade de Freud quando do nascimento de seu irmão, Julius. Ele já havia revelado em carta à Fliess sua inveja após o nascimento de seu irmão, sentimento que, após sua morte precoce, se teria se transformado em remorso que ele carregaria a vida toda.

Para Freud, a relação entre os irmãos seria marcada pela inveja, despertada pela perda da exclusividade diante do olhar dos pais. Ela estaria presente em todo laço fraterno, despertada pela rivalidade. Posteriormente, essa rivalidade se transformaria em ternura homossexual, através da identificação. Segundo Kaës,

A tese de Freud é que a homossexualidade se constitui a partir de uma rivalidade superada em face dos irmãos e de uma tendência agressiva reprimida. Os sentimentos hostis para com um rival são reprimidos sob a influência da educação. (p. 124)

Para Lacan, a inveja observada na relação entre os irmãos pequenos, na faixa etária de 18 meses até 2 anos e meio, seria caracterizada pelo transitivismo presente nessa fase, ou seja, uma criança se confundiria com a imagem da outra, já que sua própria imagem corporal não estaria completamente formada. Nesse momento, não entraria em jogo o ciúme na relação com os pais, mas sim a identificação mental com a imagem do outro.

Ao tratar da inveja e da ambição na obra de Melanie Klein, Kaës desenvolve melhor a distinção entre inveja e ambição. Enquanto a inveja está inscrita em uma triangulação, que seria ter o amor que acredita que outro tenha arrebatado e que lhe pertencia, ou seja, medo de perder algo que se

possui, a ambição estaria ligada ao narcisismo. Ela se refere a ser o que o outro é, ou então destruí-lo. É um componente da identificação projetiva.

Para esse autor, tanto Freud como Klein associam a inveja à rivalidade com o pai, logo, ao complexo de Édipo, o que não abre espaço para um olhar para os componentes do complexo fraterno que estariam presentes nessas relações.

Essas perspectivas inscrevem a problemática da ambição e da inveja essencialmente no complexo de Édipo. As relações imaginárias (fantasmáticas, imagóicas) com os outros membros da família, especialmente com os irmãos e irmãs, são tratadas com base no complexo nuclear, o que faz prescindir da especificidade do complexo fraterno. (p. 126)

Já Lacan, ao tratar do complexo de intrusão, apontaria para uma especificidade na relação com o irmão, já que ele estaria presente no momento de constituição do Eu e do outro. Tendo atravessado o complexo de desmame, vivido a experiência de separação e a impossibilidade de completude, a criança entraria no complexo do intruso, quando o eu, já tendo passado pelo estágio do espelho, é colocado à prova a partir do drama da inveja. Para Kaës,

Com a posição de Lacan, passamos da concepção do irmão e da irmã como usurpadores do amor da Mãe e do direito do Pai (para Freud), ou como usurpadores do seio e do ventre maternos (para Klein), à concepção do intruso como representante do outro, obstáculo à realização dos desejos do sujeito. Pode-se dizer também que a exigência de semelhança entre os irmãos e irmãs é a consequência do sentimento do outro imaginário. (p. 130)

E conclui: “Penso que essas posições não se anulam, mas acentuam processos que emergem em certos momentos da cura mais do que em outros. Elas devem também ser completadas” (p. 130).

O autor ainda se pergunta o que esses psicanalistas teriam descoberto, além do ódio e da inveja acerca dos laços fraternos. Retoma que o nascimento da alteridade é o resultado da superação do drama da inveja. Aponta também a

curiosidade e o desejo de saber que advém como superação da ambição. O nascimento de um irmão coloca em jogo as hipóteses acerca da origem da vida e da sexualidade, promovendo uma elaboração acerca das teorias sexuais infantis, que está na origem de todo processo de aprendizagem posterior. Para M. Klein, a gratidão e a camaradagem entre os irmãos também seriam fruto da superação do drama da inveja.

O aspecto arcaico do complexo fraterno

A categoria do arcaico diz respeito a um estado em que a estruturação do objeto ainda não está concluída. O ego possuiria mecanismos rudimentares para enfrentar seus movimentos pulsionais violentos, fantasmas e angústias pré-edípias. Coincidiria com uma indiferenciação, uma não subjetivação, anteriores aos processos de introjeção e projeção. Seria uma forma não subjetivada do inconsciente e dos mecanismos de defesa, caracterizado por efeitos de repetição, sem transformação.

Sua representação seria o corpo da mãe arcaica, um todo repleto de irmãos e irmãs. Não sujeitos, como aponta Kaës, mas irmãos e irmãs objetos que complementam e são perfeitamente complementados pelo corpo materno. Trata-se do paraíso perdido ou uma cristalização no complexo de desmame. Seria a partir dessa fusão ao corpo da mãe que apareceriam algumas relações de apaixonamento de um irmão pelo outro. Haveria um ideal de comunhão fraterna, união entre os irmãos e não-separação dos irmãos fundidos ao corpo materno.

Entretanto, Kaës apresenta também casos clínicos em que esse ideal cristalizado era inatingível e, diante da frustração, via-se surgir um ataque violento contra essa imagem da mãe arcaica com irmãos. Um seio com muitas crianças, onde não é possível realizar a mamada perfeita. Nesses casos, em que ocorreria uma decepção diante da insuficiência do seio, a imagem da fratria mágica, onipotente e inseparável ganharia relevo, em oposição à imagem da mãe

poderosa, perigosa e predadora. Assim, o complexo fraterno arcaico seria um recurso contra o poder da imago materna pré-edipiana.

No caso da paciente de Kaës, Yseult, por exemplo, o irmão seria a irmã e vice-versa. Ambos formariam imago da mãe fálica. Assim, ela evita a secção, a separação da castração e também da divisão dos sexos.

Os irmãos também seriam os primeiros “brinquedos”, através dos quais as crianças experimentariam as primeiras relações pulsionais e fantasmáticas, entrando em contato com o que é o eu e o outro. Ou ainda, mobilizando perguntas acerca da origem dos bebês, do conhecimento de si mesmo e do mundo. É comum que o irmão ou irmã doentes sejam representados como brinquedos quebrados, por exemplo. E que a fratria, nos contos e parlendas, sejam animais.

Kaës aponta ainda que a organização a partir do complexo fraterno arcaico pode indicar estados psicóticos da personalidade.

Não devemos negligenciar o fato de que esta isomorfia da representação do objeto fraterno e da imagem do corpo assinale muitas vezes uma organização psicótica do complexo fraterno e, em numerosos casos, uma organização inteiramente psicótica da psique do sujeito. (p. 152)

Para sair do complexo fraterno arcaico, o sujeito precisaria passar por uma evolução simbólica, retomando a função que cada membro ocupa na família, acessando assim, as estruturas familiares. Isso passa pelo desligamento simbólico dos irmãos que estavam atados ao corpo da mãe e pelo reconhecimento deles como distintos entre si. A separação e a sexuação são condições para a evolução do complexo fraterno arcaico ao simbólico.

O amor entre irmãos

Kaës constata que a maioria dos psicanalistas não se interroga acerca do amor entre irmãos, seguindo a posição de Freud de que o amor na fratria é

uma formação reativa advinda dos sentimentos hostis suscitados com a chegada de um recém nascido na fratria, que teria como destino a repressão ou a superação através da ternura homossexual.

Parece que a maioria dos psicanalistas estabeleceu uma relação bastante unívoca e, na maioria das vezes, bem duvidosa no que diz respeito ao amor entre irmãos e irmãs. Na maioria das vezes, a posição deles é fiel à posição de Freud, Klein e Lacan: eles não a questionam. (p. 159)

Ele aponta para uma ausência, entre esses autores psicanalistas, de perguntas sobre a consistência desse amor ou da ambivalência que frequentemente está presente nessas relações. Não haveria uma ternura mútua entre irmãos que não estivesse relacionada a um desejo incestuoso? Coloca ainda, contextualizando, que a investigação psicanalítica está constantemente centrada na investigação das patologias do amor e nas perturbações do laço fraterno, produzindo um arcabouço teórico para dar conta dessas manifestações. Entretanto, para Kaës, o complexo fraterno não se restringiria às manifestações patológicas. “Não estou certo de que exista uma teoria psicanalítica do amor adélfico. A dificuldade é que sabemos falar mais facilmente do ódio, das dificuldades de amar ou das desordens da paixão amorosa do que do amor” (p. 161).

E então alvitra que

o amor entre irmãos e irmãs não se reduz a uma formação reacional, a uma inversão do ódio e da inveja, que ele não é somente a reversão do ódio em ternura homossexual. Podem-se opor a essa concepção casualmente justa todas as nuances do amor: não somente a ternura, mas também a confiança, a convivência, o apoio, a solidariedade, mas ainda a gratidão, a camaradagem, a atenção para com o outro e o dom de si; mas também todos os excessos do amor: a paixão, o incesto, as perversões, a afinidade com a morte... (p. 161)

Concordamos com o autor quando ele tece tais observações sobre o estudo das patologias do laço amoroso e a ausência de teorizações sobre as

relações amorosas e de amizade que se estabelecem ao longo da infância, adolescência e vida adulta. Nos grupos com crianças que coordenamos, por exemplo, é notório os laços de amizade, camaradagem e cumplicidade que são estabelecidos, mesmo entre crianças com questões graves de patologias do laço (psicose infantil, autismo e neuroses graves). Observamos como tais laços são fundamentais em diversos aspectos, promovendo efeitos terapêuticos significativos, tais como: abertura para o contato com o outro, no autismo; estabilização do gozo, na psicose e nas neuroses graves; saída de um ensimesmamento narcísico, por querer pertencer ao grupo, entre outros.

Entretanto, para esse autor, os aspectos relativos ao amor no complexo fraterno devem ser referidos ao complexo fraterno de seus pais. Ele então apresenta o caso de Claire, uma mulher que desenvolveu uma depressão após se aposentar. Na análise, ela fala bastante de seus irmãos mais novos, de quem cuidou com carinho e atenção junto de sua mãe, sendo a primogênita. Ela se lembra de se sentir da mesma forma quando os irmãos foram para o exército e ela perdeu então o seu “emprego”. Kaës aponta que, nesse caso, não tinha razões para acreditar que a relação desenvolvida por ela acerca de seus irmãos fosse uma reação encobridora de inveja ou rivalidade. Afirma que haviam disputas e conflitos normais. Ela conta ao analista que quando sua mãe engravidou, reuniu os filhos mais velhos e, com amabilidade e solicitude, anunciou a gravidez, segundo seu desejo e de seu marido, e disse que a família iria crescer e que, aos poucos, cada um encontraria o seu lugar. Ela havia se inspirado nas ideias de F. Dolto, certa de que tanto as crianças como o bebê no útero poderia ouvir e entender o que se passava. Segundo Kaës,

Penso que esta atitude de prevenção da mãe, que associa o pai à procriação e os filhos a pensar cada novo nascimento como um evento partilhável, contou muito para Claire no desenvolvimento de seus sentimentos de amor por seus irmãos e irmãs. (p. 163)

O complexo fraterno no grupo

Para entender como R. Kaës pensa o grupo fraterno e suas ligações, precisamos antes entender como esse autor compreende os grupos, o papel da intersubjetividade na formação das alianças inconscientes que se constituem tanto nas famílias como nos grupos sociais.

Para esse autor, o sujeito se formaria enquanto sujeito do inconsciente na intersubjetividade. Por intersubjetividade entende-se aquilo que determinados sujeitos partilham por submissões recíprocas: repressões e negações compartilhadas, fantasmas e significantes em comum, desejos inconscientes e interditos fundamentais que organizam a estrutura familiar. Essas submissões inconscientes podem ser estruturantes (interdição do incesto, por exemplo) ou alienantes (permanecer como falo para a mãe, por exemplo). Ou seja, intersubjetividade para R. Kaës não se refere às interações comportamentais entre sujeitos, não se trata de empatia, mas “a experiência e o espaço da realidade psíquica que se especifica por suas relações de sujeitos enquanto eles são sujeitos do inconsciente” (p. 189).

Nesse sentido, a realidade psíquica do grupo fraterno não se reduziria aos laços estabelecidos entre os irmãos. O laço fraterno teria que ser analisado a partir da intersubjetividade, ou seja, tomando os irmãos como sujeitos do inconsciente em suas relações recíprocas com cada um dos pais e com o casal que eles formam. Ele se organizaria a partir de dois eixos. O eixo vertical diz respeito à relação com o casal parental, que inscreve os irmãos em uma determinada linhagem genealógica. O eixo horizontal diz respeito à geração paritária, como essa fratria organiza sua rivalidade, seus fantasmas, seus interditos e a partilha do casal parental. Nesse sentido, o grupo de irmãos seria uma entidade psíquica específica, mas referenciada ao casal parental.

Para esse autor, todos os grupos se constituíam a partir de um Aparelho Psíquico Grupal (APG). Trata-se da construção psíquica comum dos sujeitos para constituir um grupo. Sua principal característica seria assegurar a

mediação e a troca de diferenças entre a realidade psíquica dos seus componentes intrapsíquicos, intersubjetivos e grupais, e a realidade grupal em seus aspectos societários e culturais (Kaës, 1997).

Caracteriza três formas de articulação das relações que constituem esse psíquico do *sujeito do grupo*: o *intrapsíquico* que define as relações inconscientes do sujeito singular (mundo interno); o *interpsíquico* ou *intragrupal*, definido pelas relações entre os membros do grupo; e a *transubjetiva*, dimensão histórica que remete o sujeito às cadeias de gerações e à transmissão psíquica que se dá entre elas (sociedade e cultura).

Kaës (1997) sugere haver modalidades antagônicas para o funcionamento do APG: de um lado um *pólo isomórfico* e de outro, um *pólo homomórfico*. Quando o grupo funciona de acordo com a modalidade *isomórfica*, há pouca tolerância à diferença e cada sujeito ocupa um lugar que é assinalado por um membro do grupo ou pelo líder, apresentando uma maior fixidez. Por outro lado, o *pólo homomórfico* representa o acesso à simbolização e os processos de subjetivação de cada indivíduo em relação com o outro, o que possibilita o surgimento do sujeito e da palavra individual e do grupo, enquanto sujeito da criação. Dentro dessa modalidade, o grupo consegue conviver com a diversidade e lidar com os conflitos emergentes. Há maior mobilidade nos papéis e lugares de cada sujeito no grupo, possibilitando inclusive, a rotatividade do líder (coordenador).

As *alianças inconscientes* são formações psíquicas construídas pelos sujeitos para reforçar em cada um determinadas funções, processos e estruturas, das quais tiram certo benefício. Dessa forma, as alianças inconscientes cumprem uma função de intermediação. Elas são a base da ligação entre os casais, grupos, famílias e instituições. É através dessas alianças que ocorre a transmissão intergeracional e transgeracional. Para Kaës, o inconsciente se constituiria a partir de um duplo determinismo: o do sujeito dividido, mas tendo ele mesmo como seu próprio fim, e a cadeia intersubjetiva em que ele está inserido, da qual ele é, ao mesmo tempo, elo, servidor,

beneficiário e herdeiro. Kaës parte dessa dupla metapsicologia: a do sujeito singular e a da *intersubjetividade*. Para ele,

o conceito de intersubjetividade se organiza de acordo com essas duas dimensões: ele coloca o sujeito do inconsciente como sujeito do laço; ele supõe ao espaço intersubjetivo partilhado, comum e imposto, formações psíquicas próprias, constitutivas de uma específica realidade psíquica inconsciente. (p. 199)

Assim, o grupo dos irmãos seria um subgrupo específico constituído no interior do grupo familiar, ordenado pelo complexo fraterno. O laço fraterno se organizaria a partir das organizações psíquicas comuns de seus sujeitos, se desenvolvendo a partir das lógicas dos sujeitos distintos, ou seja, cada irmão apresenta uma forma de dependência e de organização libidinal específicas entre os irmãos e com relação ao casal parental. É isso que caracterizaria uma fratria. Nesse sentido, não basta ter sido concebido pelo mesmo casal ou por um deles para ser irmão ou irmã. Faz-se necessário compartilhar alianças inconscientes que os inserem em uma lógica específica do grupo fraterno.

Mesmo um grupo fraterno constituído não seria homogêneo ao longo do tempo, podendo enfrentar mudanças em sua organização em função de contingências ou variáveis que se alteram. O autor aponta também que os filhos de uma mesma fratria não têm os mesmos pais e as mesmas mães, já que estes também mudam entre o nascimento de um filho e outro.

O fato de entre os irmãos não haver uma diferença de gerações implicaria uma especificidade na sexualidade adélfica (entre irmãos): haveria em jogo sempre uma valência narcísica e bissexual fundamental. O efeito gerado pela posição no conjunto fraterno também seria outra especificidade importante. “O primogênito/a, ou o/a caçula, o/a benjamim são designados a lugares que estruturam as rivalidades, os alijamentos, submissões sadomasoquistas” (Kaës, 2011, p. 193).

O desejo de ter irmãos (ou de recusá-los) é também central no laço fraterno. Pode se organizar a partir da vontade de não ser o objeto exclusivo

dos investimentos e conflitos dos pais, ou ainda o desejo de ter um companheiro/a, um alter ego, um parceiro. Pode representar ainda a realização fantasmática do desejo edipiano de ter um filho, o irmão ou a irmã, com um dos pais.

A fratria será organizada a partir da lógica fantasmática que posiciona cada sujeito no conjunto familiar. Essa lógica depende tanto da fantasmática dos pais como dos fantasmas e desejos dos irmãos, será o resultado do entrelaçamento e da acomodação desses desejos e fantasmas, criando fantasmas comuns e partilhados pelo conjunto. O exemplo utilizado por Kaës é do filho que foi escolhido pelo casal parental ou pelo grupo de irmãos para ser a encarnação do “Ancestral”, o guardião dos irmãos, representante de toda a família. Teríamos aí um entrelaçamento entre o fantasma do casal parental, dos irmãos e do próprio sujeito que se dispõe a ocupar tal lugar fantasmático.

Além da dimensão fantasmática, teríamos ainda os jogos identificatórios presentes entre os irmãos. As identificações podem vir tanto do investimento do desejo dos pais sobre eles como das identificações dos irmãos entre si. É comum vermos entre os irmãos escolhas identificatórias, interesses ou gostos em conjunção ou em oposição entre os irmãos. Um irmão que se reconhece e que é reconhecido como bagunceiro e desobediente enquanto outro é o obediente e bom aluno. Ou ainda, irmãos que se reconhecem todos como bagunceiros e transgressores ou como obedientes. É necessário que tais identificações ou que a acomodação ocorrida na fratria não impeça os sujeitos de realizarem seus próprios desejos e interesses singulares. Que haja espaço, no grupo fraterno, para que novas identificações aconteçam, para além daquelas já engendradas e designadas pelo grupo.

A fratria também produziria efeitos de identificação no casal parental. Afinal, são os filhos que constituem os pais como tais. Enquanto o primogênito transforma o casal parental em pais, a chegada do segundo filho provoca uma reacomodação na família, garantindo que ele não seja mais filho único e criando o grupo da fratria. Ele reafirma o desejo dos pais, indicando que ele

está para além do primogênito e que envolve a sexualidade entre o casal.

A fratria situa também o casal parental entre duas gerações: a dos avós, precedente, e a dos filhos, seguinte. Isso permite que, a partir do interdito do incesto, a história seja transmitida e prossiga.

Não há fratria sem o investimento narcísico dos pais em seus filhos considerados um a um e como formando o grupo de seus descendentes. Este investimento pode ser positivo ou negativo. Muitas vezes, ele é desigualmente repartido entre os irmãos e irmãs – e, por isso, a posição pode ter uma incidência, mas também o sexo do filho, no desejo dos pais. Mas ninguém pode constituir-se como Eu sem esse investimento. Isso significa que o grupo fraterno e os laços entre os irmãos e irmãs são inflectidos pelo contrato narcísico, no qual eles são mantidos pelos pais e no grupo familiar. (Kaës, 2011, p. 200)

Para Kaës, o contrato simbólico que inaugura a fratria tem como origem mítica o assassinato do pai da horda pelos irmãos, em Totem e Tabu. O assassinato do Pai arcaico ligaria os irmãos em dois pactos: o primeiro seria ofensivo enquanto o segundo seria estruturante, na medida em que estabelece a lei. No primeiro, os irmãos estariam identificados ao Pai, culpados pelo crime, impotentes diante da impossibilidade de substituição dele e negando o assassinato. No segundo, ocorreria uma passagem para o reconhecimento do crime e a construção de uma aliança simbólica entre os irmãos, a partir da interdição do incesto e da instauração do tabu, animal totêmico protegido, substituto do pai morto, que visa uma reconciliação com ele. Para realizar a passagem de um pacto para o outro, renunciando a violência e a repetição, os irmãos tiveram que reconhecer tanto o crime, como o amor e admiração que sentiam pelo Pai, ainda que este fosse um tirano.

Assim, a passagem da horda ao grupo organizado, da natureza à cultura, instituiu a sociedade num duplo pacto: um pacto de cumplicidade na obra de morte e um pacto de renúncia ao homicídio em proveito da representação simbólica do homicídio. (pp. 202-203)

Kaës ainda aponta que sem o aporte da cultura e da sublimação, que

forneceram uma outra saída para as pulsões que estavam em jogo, somente a proibição do incesto e do homicídio não seriam suficientes para manter o laço social e o pacto entre os irmãos. Ele ainda tece alguns comentários sobre o pacto. Primeiro, afirma que é a aliança simbólica entre os irmãos que constrói a passagem do poder autoritário do pai para a constituição de uma autoridade. Ou seja, é a aliança que permite a construção de uma autoridade estruturante do grupo fraterno. Os irmãos seriam os inventores da autoridade. Isso liga intrinsecamente o paterno ao fraterno: “o paterno não existe em si” (p. 204).

CAPÍTULO 4

FUNÇÃO DO SEMELHANTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CARACTERIZAÇÃO

Nesse capítulo, pretendemos desenvolver a tese de que haveria uma dimensão da constituição psíquica que se daria entre os semelhantes, mais especificamente, entre uma criança e outra. Como apresentamos no capítulo anterior, Lacan já havia enunciado, a partir da metáfora do estádio do espelho, o outro enquanto formador da função do eu. Para esse autor, a imagem corporal se constituiria a partir da relação do bebê com o outro cuidador. Seria através da confirmação vinda desse outro, que o bebê se daria conta de que a imagem no espelho é o seu reflexo. Esse outro cuidador seria ainda um representante do Outro enquanto tesouro dos significantes, promovendo o acesso do *infans* ao registro simbólico – nomeando e produzindo no bebê as inscrições significantes que o acompanharão ao longo da vida. O cuidador seria também o responsável pela libidinização do corpo do bebê. Através do circuito pulsional que se instalaria entre o bebê e sua mãe, por exemplo, é que seriam construídas as zonas erógenas corporais. Essas seriam as funções do outro cuidador que encontramos em Lacan.

É somente no complexo do intruso que esse autor irá indicar algo da especificidade da relação entre uma criança e outra. Como apresentamos no capítulo anterior, a partir do contato com uma criança pequena, de idade próxima, o *infans* viveria uma experiência de abalo identificatório em função do transitivismo que estaria presente nessas situações - *quem sou eu, se não aquele outro, tão parecido e, ainda assim, diferente?*. Essa experiência seria responsável por introduzir a alteridade, uma marca de diferença, na vida psíquica do sujeito (Kehl, 2000).

Para Kaës, o complexo fraterno seria o organizador psíquico da horizontalidade dos laços entre os pares. Em articulação ao complexo de Édipo, que operaria na verticalidade, ambos complexos organizariam a vida mental do sujeito. O complexo fraterno comportaria o fantasma do incesto como fantasia fundamental, tendo os duplos narcísicos e a bissexualidade como figuras

organizadoras. A partir de sua leitura de *Totem e tabu*, Kaës aponta a superação da rivalidade entre os irmãos da horda como constitutiva da alteridade, do “ser-juntos”. É o pacto em torno da renúncia a ocupar o lugar do pai da horda que criaria o grupo e a sociedade de direitos, com seus rituais e suas interdições. Sobre a relação com o irmão, Kaës a apresenta em seus vários aspectos: a rivalidade, a ambição e também o amor e o companheirismo.

Diante disso, retomando nosso problema de pesquisa, perguntamos: tal como os conceitos de função materna e paterna foram extraídos de uma leitura lacaniana do complexo de Édipo, seria possível pensarmos em uma função do semelhante, a partir do complexo fraterno kaesiano?

Considerando que os dois autores apresentam diferenças teóricas significativas, como com relação à noção de intersubjetividade e de relação de objeto, pensamos que as contribuições kaesianas para nosso trabalho partiriam de dois pontos específicos:

- 1) apontar para uma dimensão presente nos grupos que está para além da reunião de pessoas. Acreditamos que o conceito de alianças inconscientes indique essa ideia;
- 2) indicar, a partir do complexo fraterno, a existência de uma dimensão que se dá na horizontalidade dos laços, mas que está para além deles, já que se trata de um organizador psíquico.

Entendemos que esses dois pontos podem contribuir com nossa pesquisa sobre a função do semelhante, na medida em que o enquadre que deu origem a mesma foi um grupo terapêutico, o que justifica o emprego de um autor grupalista. A partir de Kaës, podemos nos perguntar, por exemplo, como o conceito de alianças inconscientes poderia contribuir para uma leitura do que se passaria em um grupo heterogêneo com crianças?

Acreditamos ainda que, com o complexo fraterno, Kaës aponte na mesma direção que estamos tentando indicar com a função do semelhante: a de que existiria uma dimensão entre os pares que está para além das rivalidades, das identificações imaginárias e do complexo de intrusão.

Assim, nesse capítulo, iremos apresentar três vinhetas colhidas ao longo dessa pesquisa. Entendemos que, nelas, a dimensão da função do semelhante se faz presente e que podem, portanto, nos auxiliar a caracterizar tal função. Na primeira vinheta, trata-se de uma releitura de dois casos já analisados anteriormente (Tiussi, 2012). Nessa releitura, queremos indicar a presença da função do semelhante através da relação entre duas crianças (uma criança com autismo e outra com psicose infantil) em um grupo terapêutico, que no trabalho anterior não havia sido abordada.

Na segunda vinheta, apresentaremos um recorte de um encontro contingencial e pontual (durou uma tarde) entre um menino e uma menina que estavam em um projeto para crianças em situação de rua. O garoto havia fugido de casa e as perguntas feitas pela menina tiveram como efeito o retorno dele para o lar. Acreditamos que essa vinheta nos auxilie a compreender o lugar de enunciação da criança quando ela fala com outra. Esse lugar seria diferente do lugar do adulto.

A terceira vinheta foi extraída de um documentário brasileiro que acompanhou sete crianças com autismo e suas famílias (*Em um mundo interior*, 2017). Trata-se da relação de amizade e descobertas entre um garoto com autismo de quatro anos e seu amigo da escola. A partir de brincadeiras que envolviam o jogo especular e a imagem corporal, a criança com autismo pode adentrar ao campo da infância. Acreditamos que a partir dessa vinheta podemos demonstrar o efeito da função do semelhante para crianças com autismo.

Em seguida, iremos apresentar e analisar as teorizações sobre função materna e paterna, partindo de uma leitura lacaniana. A partir disso, pretendemos caracterizar a função do semelhante, indicando através das análises dos textos e das análises das vinhetas, como ela se distancia das funções materna e paterna, daquilo que Lacan já apontou acerca do outro semelhante e do intruso e também do que Kaës já construiu acerca do complexo fraterno.

4.1 A função do semelhante em um grupo heterogêneo

Caso Eudi e Felício⁶

Entre na sala e começa a correr, contornando as paredes. Pega dois bonecos: *Ahh – Puft – Ahh!* Pego um terceiro boneco e tento me aproximar: *Ahh!* Ele solta seus bonecos e volta a correr pela sala.

Essa cena se repetiu inúmeras vezes no início dos grupos com Eudi, um garoto de quatro anos, com diagnóstico de autismo. Apesar de aceitar entrar no grupo conosco, não permitia que participássemos de suas duas únicas brincadeiras: correr pela sala e colocar os bonecos para lutar. Só se dirigia a nós para pedir algum brinquedo, através de gestos, já que a fala não estava estabelecida. Isso se repetia também em casa e na escola, onde passava a maior parte do tempo sozinho no pátio ou escondido embaixo de sua carteira. Em casa, às vezes brincava de desenhar, coisa que sua mãe e seu irmão mais velho também gostavam. Eudi frequentava uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) de seu bairro, onde morava com os pais e o irmão mais velho. Tinha um histórico de otites e amidalites longas e reincidentes durante os dois primeiros anos de vida.

O grupo, nesse momento, contava com outros três garotos de idades próximas e dois coordenadores. Nossos encontros eram semanais e com duração de 1 hora e meia, no Lugar de Vida.

Os outros garotos do grupo também gostavam de desenhar. Começamos a investir nessa atividade, numa tentativa de direcioná-los em torno de algo em comum, que não demandasse a compreensão de regras ou a criação de faz-de-conta, o que era difícil para alguns deles. Cada um tinha o seu caderno,

⁶ Esse caso foi discutido anteriormente na dissertação de mestrado *Grupos em Educação Terapêutica: alcance e limites de um dispositivo* (Tiussi, 2012). Trata-se agora de realizar uma nova leitura, à luz da pesquisa sobre a função do semelhante.

disponibilizávamos canetas hidrocor, giz de cera, lápis e tinta. Tínhamos também um caderno comum do grupo, onde anotávamos o que tinha se passado naquele encontro e todas as crianças eram convidadas a assinarem, deixarem uma marca própria.

Páginas e páginas recobertas por linhas coloridas e expressivas, assim era o caderno de Eudi no grupo. Na ausência de um nome dado por ele, chamamos seu desenho de “cobrinhas”. Ele parecia sempre pronto para desenhar. Mas, novamente, diante de qualquer tipo de aproximação – perguntar o que era o desenho, desenhar junto com ele, pedir para mostrar sua produção para os colegas – éramos ignorados.

Imagem 1: “Cobrinhas”

Geralmente, aceitava o convite para assinar o caderno do grupo, o que fazia também com uma linha, ou uma “cobrinha”.

Imagem 2: Assinatura

Eu gosto de gatinho. O que os golfinhos comem? Baleia começa com a letra Be. Tem bicho na sua casa? É assim que chega Felício, o novo integrante do grupo. Um garoto de cinco anos, muito falante e apaixonado por animais. Olha, ele é da minha escola! – diz o garoto ao ver Eudi pela primeira vez.

Felício também gosta muito de desenhar, especialmente animais. Eudi não responde as perguntas de Felício mas percebemos que gosta de ver seus desenhos. Certa vez, pegou um deles (um garoto com rosto, corpo, braços, pernas e um chapéu) e riscou por cima, como que pintando o desenho, ou ainda, apagando-o, já que não conseguia-se ver mais nada depois.

Imagem 3: Figura humana desenhada por Felício e recoberta por Eudi.

Felício também havia sido encaminhado pela mesma EMEI e trazido por sua mãe, com quem morava. Ele não conhecia seu pai, que tinha outra família, apesar de ter seu sobrenome e receber pensão alimentícia. A mãe conta que Felício recusava a comida da escola, alimentando-se apenas de produtos industrializados (salgadinhos, balas e refrigerantes) e da comida feita por ela. Na escola, ele não se relacionava com as outras crianças, não deixava que elas se aproximassem dele. Ele gostava de enfileirar os bichinhos e, quando alguma criança se aproximava, dizia que ela iria bagunçar tudo e pedia para ela ir embora e deixa-lo sozinho. Ele não lidava bem com os limites e com a frustração, chorando por muito tempo, sem poder ser consolado.

No grupo, vemos que Eudi vai aos poucos se aproximando de Felício. Percebemos que ele fica observando o que o colega faz e, por vezes, tenta imitá-lo. Essas situações se repetem diversas vezes. Eudi esperava Felício começar a brincar (desenhar na lousa, sair correndo na brincadeira de pega-pega, esconder-se na brincadeira de esconde-esconde...) para então imitá-lo.

Felício permite que seu colega se aproxime, percebe que ele está querendo auxílio para aprender a brincar e aceita ajuda-lo. Ele não afasta Eudi como fazia com as crianças na escola. O fato de Eudi não interferir diretamente na brincadeira, mas observa-lo e imita-lo, talvez tenha favorecido a aproximação para Felício. Eudi era um amigo que queria aprender com ele.

Em um dos encontros do grupo, Eudi está com sua mão apoiada na lousa, enquanto desenha com a outra. Um dos coordenadores faz o contorno dela e fala: *Olha, Eudi! O desenho da sua mão!* Ele fica muito entusiasmado com a representação e vai mostrar para Felício: *A mão do Eudi! A mão do Eudi!*

Imagem 4: A mão do Eudi na lousa e no caderno

Começa a pedir para fazermos o contorno de sua mão em seu caderno, o que ele pinta por cima com outra cor. Nesse momento, também começa a desenhar algo mais próximo de uma figura humana, com olhos, boca e braços.

Imagem 5: Início de figura humana

Sua fala também se desenvolve. Começa a falar em casa e no grupo para pedir e contar o que quer, parando de se comunicar somente por gestos. Na escola, a agitação e o isolamento diminuem, passa a conseguir ficar em sala, sentado na carteira. A professora repara que ele espera as outras crianças começarem a atividade para então imitá-las, reproduzindo a cena que também víamos nos atendimentos.

Felício que apresentava grande dificuldade com o término do grupo (não queria ir embora, chorava e brigava conosco quando dizíamos que o grupo havia terminado), começa a lidar melhor com esse momento, na medida em que os coordenadores propuseram um ritual de encerramento (que nós escrevêssemos no caderno coletivo do grupo o que havíamos feito e as crianças “assinavam”), acompanhado por falas como: *que pena que o grupo terminou! Na semana que vem vamos nos encontrar novamente! Vocês estão tristes, é chato mesmo!* Ao ver seus colegas indo embora sem chorar longamente, ainda que também quisessem ficar mais tempo, Felício pode começar a se perceber, entrar em contato com suas dificuldades e construir outros modos de lidar com a frustração.

Apesar de brincarem de outras coisas, o desenho continuava tendo um lugar especial para ambos. Certo dia, Felício estava desenhando um leão e Eudi se coloca ao seu lado, reproduzindo o mais próximo possível. Entendemos que Eudi está em um movimento de alienação, em que toma Felício como modelo identificadorio para adentrar ao campo da infância. Parece-nos que ele estaria ocupando um lugar de representante do brincar, do ser criança, para Eudi.

Imagem 6: Leão de Felício em azul e leão de Eudi em preto.

Para Lacan, a alienação e a separação são movimentos pendulares constitutivos do sujeito que acontecem, em diferentes níveis, ao longo de toda a vida. O bebê, ao nascer, passaria por momentos de alienação ao desejo materno para depois se separar dele. Na alienação, a mãe seria uma representante do Outro para o bebê. Nas psicoses, as crianças ficariam presas em uma relação de alienação ao Outro, sem constituir a separação. Disso decorreria a sensação de poder ser invadido pelo Outro a qualquer momento. As crianças com autismo, entretanto, não viveriam o momento de alienação ao Outro, os processos identificatórios e de inscrição significante que ocorrem entre o bebê e a mãe no primeiro ano de vida. A não entrada na alienação desencadearia outros efeitos, como falhas na estruturação do estágio do espelho, no estabelecimento do laço com o outro, na entrada da linguagem, entre outros.

No caso de Eudi, a procura dele por Felício poderia indicar uma tentativa de construir, num segundo momento, aspectos da constituição subjetiva que ficaram interrompidos no primeiro ano de vida. Entretanto, *a posteriori*, tais

processos não se passariam com a mãe (como acontece no caso dos bebês) mas poderiam ser vividos entre uma criança e outra, em um enquadre de grupo terapêutico. Nesse sentido, Felício seria para Eudi algo como um *Outro da infância*, indicando-o o que é ser uma criança.

Essa relação com Eudi também produziu efeitos terapêuticos em Felício. Ele passou a permitir que as outras crianças do grupo se aproximassem e participassem de suas brincadeiras. Também começou a se interessar mais por aquilo que os colegas faziam. Parece-nos que através da parceria com Eudi, Felício, sempre tão cuidado por sua mãe, pode sentir-se cuidando de um outro. Ao poder experimentar essa relação de cuidado, de aprendizado e de brincadeira com um semelhante, Felício pode se experimentar em outra posição. Não era mais aquele que ficava somente com os adultos e não tolerava as outras crianças. Ele pode desenvolver sua capacidade de cuidar de alguém significativo para ele, um amigo. Seu brincar, antes muito rígido, se flexibilizou. Sua capacidade de tolerância diante das frustrações se expandiu. Ele estava mais interessado pelas brincadeiras do grupo e por seus colegas. O outro semelhante, a outra criança, não era mais alguém que iria “bagunçar” sua brincadeira rígida. No grupo, ele encontrou um enquadre que permitiu com que ele entrasse em contato com suas dificuldades e, a partir disso, desenvolvesse um outro jeito de se relacionar com as crianças, de estar no campo da infância. Eudi, ao primeiro observar as brincadeiras de Felício, para depois se aproximar e imitá-lo, parece ter colocado um tempo de espera, um ritmo, que fez com que Felício não se sentisse invadido e aceitasse a parceria.

Com Eudi, pudemos ainda acompanhar mais um desdobramento significativo. Ele passou a desenhar em seu caderno produções próprias, que não mais imitavam Felício, indicando um movimento de separação. Na figura abaixo, temos os personagens do filme *Monstros S.A.*, feitos e nomeados espontaneamente por Eudi.

Imagem 7: Personagens do filme “Monstros S. A.”

Percebemos que ele também já consegue compreender melhor as brincadeiras propostas no grupo. Na escola, a professora relata que ele está muito interessado pelas letras do alfabeto e participa da maioria das atividades, junto com seus colegas. Após o movimento de alienação, vemos Eudi se separar de seu amigo, se apropriando, tomando para si algo dessa experiência. Por ter passado pelo movimento de alienação é que Eudi consegue se separar e produzir algo seu.

Por fim, temos o surgimento de uma nova assinatura de Eudi em seu caderno. Ele desenha um teclado e uma tela de computador em marrom e assina seu nome em verde. Nesse momento, Eudi não apenas responde nossas perguntas mas nos procura interessado em falar sobre suas produções.

Imagem 8: Capa do caderno com sua assinatura

A relação entre Eudi e Felício se desenvolveu em um contexto de um grupo terapêutico heterogêneo, psicanaliticamente orientado. Observamos que as transferências que estavam em jogo com os coordenadores, com a instituição e com as outras crianças do grupo também influenciaram no trabalho. Acreditamos que esse grupo e seus desdobramentos poderiam ser apresentado de diversas formas e nossa intenção não é esgotar todas as linhas interpretativas possíveis. Nosso objetivo com essa vinheta clínica é apresentar e analisar um aspecto presente nos grupos heterogêneos com crianças que estamos nomeando, a partir do referencial teórico da psicanálise, como função do semelhante.

Esse grupo aconteceu no contexto de proposta institucional da Educação Terapêutica. O grupo é um dos dispositivos que se insere no eixo montagem institucional, como já descrito no segundo capítulo dessa pesquisa, um dos três eixos da Educação Terapêutica. Nesse momento, a equipe institucional como um todo também estava às voltas com a pergunta *o que uma criança pode fazer por outra?* A investigação sobre a função do semelhante, que estava

perpassando o trabalho com as crianças – ainda que não estivesse nomeada até então – parece ter permitido a emergência dessas cenas. O fato de toda a instituição estar debruçada sobre essa questão tornou possível seu recorte no grupo heterogêneo e seu desenvolvimento, tendo assim um impacto positivo sobre a clínica.

Entendemos que, nesse sentido, a dimensão da transferência da instituição para com a equipe do grupo heterogêneo se fez presente. Afinal, tínhamos uma pergunta que envolvia toda a equipe institucional, ressoando na clínica, nesse grupo específico. Em outra direção, as especificidades recolhidas nesse grupo também serviam para alimentar e contrapor as discussões da equipe, ressoando tanto no trabalho da instituição como na pesquisa e nas produções teóricas. Assim, temos uma via de mão dupla, com a clínica e a instituição em diálogo constante. Isso faz parte da trama de transferências em rede que compõe o trabalho institucional.

Parece-nos que o vínculo estabelecido entre os dois garotos, atravessado pelas transferências com a coordenação, a partir do trabalho em grupo, permitiu que ambos mudassem sua posição no campo da infância. Tanto Eudi, que apresentava um fechamento de tipo autístico, como Felício, que tinha dificuldades no contato com as outras crianças e um brincar rígido e não espontâneo, puderam se abrir para o outro de forma espontânea e prazerosa.

Isso indica a existência de uma dimensão que está além de um agrupamento de crianças ou de profissionais. Os efeitos terapêuticos observados e a análise de seus processos demonstram que, assim como indicam os autores da psicanálise de grupos, há uma dimensão inconsciente operando nos grupos e nas instituições, a partir de alianças inconscientes. Eudi e Felício teriam produzido algum tipo de pacto em que um é cuidado/ensinado enquanto o outro cuida/ensina. Puderam estabelecer esse tipo de aliança e se beneficiaram mutuamente dele. Entretanto, puderam ressignificá-lo quando ele não lhes servia mais.

Dito de outro modo, a partir de uma perspectiva lacaniana, o efeito aqui apontado pode advir do fato de que ambas as crianças participam de um mesmo campo de linguagem, e extraem dos discursos ali em circulação o material signifiante que lhes permite criar esse pacto e organizar-se em torno dele.

4.2 Função do semelhante e a alteridade: perguntas com efeito de interpretação

Como já apontamos acima, o grupo não se restringe aos efeitos identificatórios que eventualmente estão presentes nele. Acreditamos que assim também ocorra com a função do semelhante, que pode incluir uma dimensão identificatória, mas está para além dela, comportando uma marca de diferença, de alteridade.

Se puxarmos pela memória, todos nós podemos lembrar de alguma conversa, brincadeira, gesto ou pergunta feitos por um par (criança ou adolescente) que nos marcou, abrindo uma outra perspectiva, que antes não conseguíamos enxergar. Não é incomum encontrarmos situações em que crianças mudam de posição, de comportamento após a intervenção espontânea de um semelhante. Crianças pequenas, por exemplo, podem se recusar a comer algum alimento, ou escovar os dentes sozinhas mas, na presença de amigos, primos, ou na escola, aceitam se alimentar e agir como seus parceiros. Entendemos que isso ocorra não somente pelo desejo de se colocar em oposição ao adulto, saindo do lugar de objeto (“já que minha mãe me mandou comer legumes e escovar os dentes, eu não farei”), mas também pelo desejo de fazer parte daquele grupo (“vou comer e escovar os dentes como meus amigos fazem”). Esse exemplo, para além de comportar somente um aspecto identificatório (fazer como os outros fazem), como indicou Freud (1921/2006), relaciona-se também com os aspectos pulsionais (*Eros*)

presentes nos grupos. No caso de crianças pequenas, vemos como os coletivos têm uma função importante em propiciar que a criança abra mão de uma parcela de seu narcisismo para estar com o outro. Afinal, no processo civilizatório, trata-se da não realização de uma cota pulsional em troca de pertencer ao grupo.

Iremos relatar agora uma vinheta⁷ em que as perguntas feitas por outra criança tiveram um efeito interpretativo para Henrique, um garoto que estava morando nas ruas do centro de São Paulo. Entendemos que as colocações feitas por sua interlocutora lhe abriram uma nova possibilidade, que até então parecia impossível para ele.

Na sala do projeto, Henrique brincava alegremente com acessórios e fantasias, acompanhado por um amigo, que também ficava nas ruas, quando Joyce chegou. Ela tinha a sua idade e havia ido com a mãe em busca de informações sobre dois irmãos, que tinham fugido de casa recentemente para o centro. Enquanto a mãe conversa com um profissional, ela se aproxima de Henrique, começa a brincar com as panelinhas e, com muita seriedade, pergunta: *Menino, você fica na rua? Por que você fica na rua? Você é tão pequeno!* Ele fica encabulado e responde muito baixo, inaudível. *Sabe, as pessoas ficam tristes...* – emenda Joyce. *Eu sei* – ele responde. Ela continua: *Você não tem mãe? Não tem irmãos? Eles devem estar preocupados, você não sabe que as pessoas ficam tristes? Olha, meu irmão... eu tenho dois irmãos que ficam na rua. Então, por que você não volta, menino? Você tem casa, não tem?*

A conversa entre eles continua. Joyce quer saber como ele faz para viver, se não fica com medo e conta que fica com medo pelos seus irmãos. Diz que na rua é perigoso, dá bronca e dá conselhos para Henrique, que a escuta atentamente. *Sabe, assim você pode ficar doente,* ela diz. *Em casa, às vezes é bom, na minha casa a gente também briga, mas é bom* – ela conta, enquanto

⁷ Extraído do diário de campo da psicanalista Fernanda Ghiringhella Sato, que atendeu essas crianças em um projeto que atua com crianças em situação de rua, no centro de São Paulo, no ano de 2009, e gentilmente autorizou o uso da cena nessa pesquisa.

brinca de servir xícaras de chá, com doçura e aflição. Ela quer saber sobre a rua, se ele conhece seus irmãos e ele a escuta, vez ou outra responde, com atenção e seriedade.

A psicanalista que acompanhava a cena conta que aquelas perguntas não eram novas para Henrique, ela mesma já havia feito algumas. Mas agora, elas eram feitas por Joyce, uma criança de sua idade que, brincando de casinha, lhe mostra como está aflita por seus irmãos, também em situação de rua como Henrique. O garoto apenas escuta, pensativo. No final da tarde, as crianças tomam um lanche e se despedem, prometendo voltar.

Uma semana depois, a psicanalista, que não tivera mais notícias de Henrique desde então, pergunta sobre ele para seu amigo, que lhe responde: *O Henrique, tia... voltou pra casa! Saiu aquele dia daqui do projeto e pegou um ônibus pro bairro!*

Uma cena em que as perguntas feitas por outra criança têm o efeito de produzir reflexão e fazer com que o garoto volte para sua casa. O que teria acontecido? Henrique teria conseguido enxergar na aflição de Joyce, as preocupações de sua própria mãe e irmãos? Teria se lembrado de como era sua casa e então se dado conta das consequências de seus atos para si e para sua família? Nós não sabemos ao certo, mas podemos levantar algumas hipóteses a partir dos dados que temos. Não sabemos o que teria feito com que Henrique saísse de casa e também não sabemos exatamente o que o fez voltar. Entretanto, sabemos que o discurso social que circunscreve algumas infâncias no Brasil, faz com que morar na rua seja uma possibilidade real para algumas crianças. Para crianças brancas, de classe média e alta e do gênero feminino, por exemplo, essa realidade torna-se quase impossível. Mas para um garoto, pobre e negro, morar na rua pode não ser algo tão distante assim. Ao ser questionado por alguém próximo (menina de mesma idade, cujos irmãos estavam na rua) mas que tinha uma posição diferente da sua (ela não entendia como, podendo escolher, ele preferia ficar na rua), Henrique pode olhar para si, afastando-se do grupo e da imagem “menino morador de rua”. Nesse momento,

pode ser que ele tenha se lembrado de onde veio, de sua família e escolhe voltar para casa.

Possivelmente, um adulto que fizesse as mesmas perguntas feitas por Joyce poderia ser interpretado como um moralista, ou alguém que quer mandar nele e tirar sua liberdade. Entretanto, o fato de Joyce ser uma parceira – uma criança que poderia também estar nas ruas, que inclusive tinha irmãos morando na rua, mas que escolheu ficar em casa, já que apesar das brigas, *lá é bom*, como ela conta – parece ter sido decisivo para Henrique. Ela tinha escolhido não entrar para a fratria dos *meninos de rua*. Parece-nos que o lugar de enunciação ocupado por Joyce foi decisivo para que Henrique pudesse escutar as mesmas perguntas já feitas pela psicanalista, desde um outro lugar.

E para Joyce, por que ela fazia tantas perguntas a Henrique? Por que se interessou tanto pela vida e pelas escolhas dele? Possivelmente, ela estava buscando entender os motivos que teriam levado seus irmãos a abandonarem e a sua mãe. Estava também tendo a possibilidade de dizer para Henrique o que não podia dizer para seus irmãos, já que não sabia onde eles estavam. Estava questionando e cuidando (dando broncas e conselhos) como possivelmente gostaria de fazer com os irmãos, ou ainda, como uma mãe faria com seus filhos. Temos uma irmã em busca de seus irmãos que fugiram falando para um irmão fujão de outra fratria.

Seria muito importante que Joyce pudesse saber os efeitos de sua fala para Henrique, isso poderia restaurar parte da imago fraterna que possivelmente se quebrou com a fuga dos irmãos. De repente, ela viu a fratria se dissolver, não podia mais estar com os irmãos, estava preocupada com eles. Ao saber dos efeitos de sua fala para Henrique, talvez pudesse se enxergar podendo cuidar novamente, a capacidade de formar vínculos poderia ser restabelecida.

Não sabemos o que aconteceu após esse encontro pontual. Como Henrique ficou após seu retorno para casa? Ele teria retornado realmente? E Joyce, encontrou os irmãos? Entretanto, talvez possamos analisa-lo, da

perspectiva da função do semelhante, tentando extrair dele contribuições para formulá-la.

Essa vinheta, ao contrário da anterior, não ocorre em um contexto de grupo terapêutico, ainda que se passe dentro de uma instituição. A psicanalista estava presente, acompanhando a cena, mas não realiza nenhuma intervenção direta. Ela já conhece uma das crianças (Henrique) mas acabara de conhecer a outra (Joyce). Seu papel no desenrolar dos eventos parece ser de alguém que testemunha e colhe os efeitos desse encontro. Ela pergunta sobre Henrique para seu amigo e, posteriormente, escreve sobre os dois momentos.

Entretanto, assim como na vinheta anterior, o foco recai sobre o encontro entre as crianças. Ao contrário da vinheta anterior, essa instituição e essa psicanalista não estavam às voltas com a questão *o que uma criança pode fazer por outra?*. Ainda assim, a cena se desenvolve e essa profissional se dá conta da ligação entre os dois eventos (encontro com Joyce e retorno de Henrique para casa) e identifica que as perguntas da garota teriam provocado uma mudança em Henrique.

Da perspectiva da função do semelhante, essa vinheta deixa evidente que os efeitos do encontro entre as crianças podem estar além dos aspectos identificatórios e narcísicos. A criança teria para a outra criança um lugar de enunciação diferente do lugar do adulto. Ele, enquanto depositário dos significantes, representante da lei, fala de um lugar mais distante para a criança.

Com isso, não estamos afirmando que um adulto não poderia se sintonizar com uma criança, ser escutado por ela, brincar com ela. Estamos indicando que, do ponto de vista da criança, seu lugar de enunciação é outro. Uma criança, que compartilha traços identificatórios com a outra (é criança, da mesma classe social e com uma vivência semelhante sobre morar ou não na rua) pode introduzir a alteridade (não morar na rua).

Poderíamos ainda tecer mais considerações sobre essa vinheta e como ela contribui para a formulação da função do semelhante. Talvez Henrique

tivesse ido para a rua com a intenção de viver uma aventura, experimentar os riscos, mas não tivesse levado em consideração os efeitos de seus atos, tanto para si como para sua família. Talvez tivesse imaginado que sua família não sentiria sua falta. E a partir das perguntas de Joyce teria conseguido produzir alguma reflexão sobre seus atos e, posteriormente, escolhido voltar para casa. Entretanto, acreditamos que não temos dados suficientes para fazer tais afirmações. Assim, deixamos aqui como conjecturas que poderão ser desenvolvidas em outros encontros, por exemplo. De qualquer forma, entendemos que, nesse sentido, a função do semelhante inclui a alteridade. Uma alteridade que só pode aparecer a partir do encontro com um semelhante.

4.3 O semelhante para a criança com autismo (“eu sou um menino de verdade”)

Em nossa prática com a clínica do autismo, observamos que a função do semelhante nesses casos fica ainda mais evidente. Outros autores também corroboram com essa perspectiva (Kupfer, Voltolini & Merletti, 2016). Para sujeitos que enfrentam entraves em sua constituição psíquica, como as crianças autistas, o encontro com um semelhante teria a função de proporcionar uma abertura para o universo da infância, convocando-o através dessa relação a encontrar sua própria posição, diferente da posição do parceiro.

Como vimos no caso de Eudi e Felício, uma das aberturas para o encapsulamento visto no autismo pode ocorrer através do encontro entre duas crianças. Em uma criança neurótica, com desenvolvimento típico, as primeiras identificações acontecem ainda bebê, com o adulto que se dedica aos cuidados primordiais. Freud desenvolve o conceito de narcisismo primário, Klein introduz o ego rudimentar, Dolto trabalha com a imagem inconsciente de corpo, Lacan usa a metáfora do estádio do espelho... São conceitos que,

guardadas suas diferenças, apontam para identificações muito precoces que ocorrem nos primeiros contatos do bebê com um adulto significativo para ele. As pesquisas recentes em neurociências também indicam que os bebês teriam uma tendência a observar o rosto humano em detrimento de outros objetos. Entretanto, com autistas, ocorreria o contrário. Eles evitam olhar para o rosto humano e preferem deter-se em objetos. Ou seja, as crianças com autismo não teriam realizado as primeiras identificações primordiais observadas em bebês típicos.

Isso faria com que elas permanecessem muito ligadas ao mundo das sensações. Barulhos, texturas, estímulos visuais e sabores seriam vividos com maior intensidade e com pouco acesso ao universo imaginário e simbólico que nomeia e organiza tais sensações. É comum vermos crianças com autismo que passam muito tempo observando objetos em movimento contínuo, como ventiladores e rodas de carro girando. É como se ficassem sideradas, como que identificadas ao objeto em movimento. Também encontramos crianças com interesses muito particulares, como intenso apreço por dinossauros. Algumas chegam a perguntar, ao longo do processo de análise, por que não possuem rabos e dentes afiados como os dinossauros, indicando que estão totalmente identificadas com os animais pré-históricos. Essas crianças entraram de um modo muito peculiar no universo das infâncias. Uma criança neurótica pode brincar de possuir rabo de dinossauro e dentes afiados, ou pode ficar triste por não ser um dinossauro de verdade, mas dificilmente se confundiria dessa forma com esse animal. Em algumas situações, parece-nos que, ao invés de se identificarem com os humanos, algumas crianças se identificariam com objetos ou animais. Possivelmente, isso nos conta sobre suas experiências intrapsíquicas.

Diante disso, observamos que, em determinadas condições, o encontro com um par, um semelhante, pode abrir para uma criança com autismo uma possibilidade de identificação e um reposicionamento no universo da infância. Iremos relatar o caso de Igor, um garoto que participou do documentário *Em*

um mundo interior, que acompanhou e entrevistou sete crianças brasileiras com autismo e suas famílias⁸.

Igor é um garoto de 4 anos, filho único. Ele mora com sua mãe e seu pai e frequenta uma escola regular. Foi diagnosticado com autismo aos 2 anos, após entrar na escola. Os pais relatam que já percebiam diferenças na relação entre o filho e as outras crianças que conheciam mas achavam que eram problemas de socialização, que seriam resolvidos quando ele passasse a frequentar a escola. Entretanto, suas dificuldades ficaram ainda mais evidentes e acentuadas após o início da escolarização. Eles, juntamente com as profissionais da escola (psicóloga e fonoaudióloga), passaram a investigar o que estaria acontecendo com o garoto.

Segundo o relato dos pais, Igor se dava bem com adultos, conseguia se relacionar e demonstrar carinho (aceitava ser abraçado e beijado), ainda que não procurasse o contato ativamente (não buscava espontaneamente afeto nos adultos). Entretanto, com as outras crianças, com seus pares, ele se fechava. Mesmo com outros adultos intermediando, ele não conseguia. Na escola, não conseguia entrar na sala de aula, ficava correndo pelo corredor. Apresentava também atraso na aquisição da fala e sono conturbado. Nessa época, o garoto já havia sido diagnosticado e estava em tratamento (havia passado por um tratamento biomédico, através de uma dieta acompanhada, e realizava também tratamento psicanalítico).

A família, que mora em Porto Alegre, não possui parentes na cidade. Com as dificuldades de Igor, eles ficaram muito próximos dos profissionais da escola, em especial da coordenadora, que tinha um filho mais novo que Igor. Certo dia, a família estava jantando na casa da coordenadora e os dois meninos, espontaneamente, começaram a brincar juntos. Levantavam as blusas, mostrando as barrigas um para o outro e caíam na risada juntos! Uma das primeiras vezes que os pais viam Igor brincando com outra criança e

⁸ O material aqui apresentado foi colhido pela diretora Mariana Pamplona e pelo produtor Flavio Frederico, para o documentário *Em um mundo interior* (2017).

demonstrando prazer nisso. A mãe relata que esse momento foi um início, uma abertura para que o garoto começasse a prestar atenção e se interessar pelas outras crianças.

A partir desse dia, os dois garotos começaram uma amizade. Eles passeiam em parques, fazem pic nics e brincam bastante juntos. Atualmente, Igor já permanece a maior parte do tempo dentro de da sala com sua turma e se relaciona com as outras crianças, que estão muito dispostas a ajuda-lo. A professora o acolhe nos momentos em que se faz necessário. Sua fala se desenvolveu e ele demonstra grande interesse pelas letras e números, já estando alfabetizado mesmo precocemente.

O fato do outro garoto ser tranquilo, ser mais novo e de estarem em um ambiente de segurança, com a presença dos pais, e de descontração, pode ter facilitado o encontro. Igor sentiu-se seguro para brincar com outra criança, algo que já vinha ensaiando há um tempo, mas não sabia como fazê-lo. Talvez os colegas de sua idade já não se interessassem mais por esse tipo de brincadeira (mostrar e esconder a barriga), mas seu amigo também estava genuinamente querendo brincar.

A mãe relata também, muito emocionada, uma situação em que estavam colocando o filho para dormir e, quando o pai foi lhe desejar boa noite, Igor disse: *Pai, eu sou um menino de verdade!* Para a mãe, essa fala do filho fez uma marca, já que indicava, ao mesmo tempo, que até então, aos quatro anos, ele não sabia que era um menino mas que agora havia se dado conta disso. A dor de se deparar com o tamanho das dificuldades do filho e a alegria em perceber que elas estavam sendo superadas.

No relato, a mãe dá a entender que essa fala viria da história do Pinóquio, um boneco de madeira que se torna um menino de verdade, depois de seu pai, o marceneiro Gepeto, ter feito esse pedido para uma estrela cadente. É mais um exemplo em que contos de fadas, parlendas e histórias dão contornos para experiências humanas difíceis de serem nomeadas. Possivelmente, Igor não sentia-se como um menino até então. A ausência da

identificação primordial, que geralmente ocorre entre um adulto e o bebê no primeiro ano de vida, não se deu. Entretanto, a partir dos tratamentos realizados, que permitiram a estabilização de seu quadro (passou a dormir melhor, ter menos crises de desorganização e diminuir as estereotipias) e do investimento dos pais e da escola, Igor pode se abrir para a relação com seu colega, primeiramente e, em seguida, para as outras crianças. Na escola, ele começou a pegar os brinquedos das outras crianças, demonstrando se interessar por aquilo que elas estão brincando. É a partir do encontro com o outro garoto, seu semelhante, que Igor se dá conta de que é um igual, pertence a fratria das crianças, é um *menino de verdade*.

Com essa vinheta, temos um garoto que inicialmente não conseguia entrar em contato com as outras crianças, ficando à margem do grupo, se relacionando somente com os adultos. Entretanto, a partir do encontro com um outro garoto mais novo, que, assim como ele, estava interessado em brincadeiras que envolviam o corpo, pode começar a se interessar e entrar em contato com as outras crianças. Todo esse processo ganha um nome quando ele se reconhece como um menino de verdade, se incluindo nesse grupo. Igor continua sendo uma criança com um tipo de laço social específico, mas agora ele pode estar, à sua maneira, participando do grupo das crianças.

No documentário, ainda podemos ver que as crianças de sua sala na escola também o reconhecem enquanto um colega do grupo. Há cenas em que elas brincam juntas, além de conversarem com Igor quando ele pega um brinquedo sem pedir. Os adultos (pais e educadores) também reconhecem a mudança do garoto, que agora interage espontaneamente com os colegas. A coordenadora, por exemplo, considera o ato de pegar os brinquedos dos amigos como um momento de seu processo de socialização.

4.4 Função materna e função paterna

Após a apresentação e análise das três vinhetas, acreditamos que extraímos alguns indícios para uma possível construção e caracterização da função do semelhante. Um tipo de encontro entre as crianças que promove um reposicionamento no campo das infâncias, seja por permitir que o ritmo e o tempo de cada uma seja considerado, seja por falar desde um lugar de enunciação cuja voz dissonante pode ser escutada, seja por partilhar uma brincadeira que envolve a construção da imagem corporal e a sua nomeação. Tais vinhetas carregam um tipo de especificidade caracterizada pelo fato de terem acontecido entre as crianças.

Entretanto, para caracterizá-las enquanto função do semelhante, nosso problema nessa pesquisa, precisamos antes identificar o que a psicanálise entende por função e como esse termo aparece no campo. Mais especificamente, pretendemos apresentar e discutir os termos função paterna e materna, partindo da psicanálise lacaniana. Afinal, não poderíamos ler os efeitos que verificamos nas vinhetas a partir das funções paterna e materna? Elas não são restritas aos adultos; uma criança poderia realizar, ainda que momentaneamente, as funções materna e paterna para outra criança. Quais seriam as diferenças entre função materna, paterna e função do semelhante? Pretendemos, a partir das funções materna e paterna, contrapor e caracterizar a função do semelhante.

O que seria uma função? A palavra tem origem no termo do latim *functio*, que significa “cumprir, realizar, desempenhar”, dando origem ao termo *functionarius* (funcionário), quem exerce a função. Ela pode ser aplicada em diversos âmbitos, adotando significados distintos em cada contexto. Para a matemática, a função é o que determina a relação entre os elementos de dois conjuntos. É uma relação estabelecida entre duas ou mais variáveis quaisquer. No universo do trabalho, função significa o conjunto de atividades incumbidas

ao trabalhador no exercício de sua profissão. A função do psicólogo em uma instituição de saúde mental, por exemplo, refere-se ao conjunto de atividades que aquele profissional realiza em seu contexto de trabalho. Para a semiótica, função é o conjunto de elementos e as relações estabelecidas entre eles, que definem uma estrutura. Para a biologia, função é o conjunto das propriedades ativas de um órgão. Os rins exercem a função renal, por exemplo.

A função, grosso modo, refere-se às coordenadas necessárias para que algo possa operar de maneira eficaz. Para a psicanálise, função materna e paterna dizem respeito à determinadas posições psíquicas que precisam funcionar para que um sujeito possa advir. Essas funções serão ocupadas por uma ou mais pessoas que tenham vínculos significativos com o bebê. Apesar do nome, elas não se restringem à mãe ou ao pai biológicos e podem ser ocupadas por pessoas independentemente do sexo, gênero, orientação sexual, raça, etnia, grau de parentesco etc. Trata-se de um lugar discursivo, que será ocupado por alguém cujo desejo consciente e inconsciente esteja em jogo.

A família é uma estrutura responsável pela transmissão e inserção do *infans* na cultura. É através das funções parentais que a criança é inscrita no universo simbólico. Segundo Michele Kamers,

mesmo em se tratando de funções simbólicas, é curioso notar que há certa tendência em querer localizar na mãe biológica o agente da função materna, assim como no pai da realidade o agente da função paterna. De modo inverso, ainda é possível encontrar uma série de formulações que versam sobre as funções parentais que poderiam ser realizadas por ‘qualquer um’ desde que compareça; o que nos parece um equívoco; em se tratando de uma função parental, ela jamais pode ser ‘anônima’ visto que pressupõe uma função de ‘nomeação’. (Kamers, 2006, p. 110)

Concordamos com a psicanalista nos dois pontos levantados. Podemos encontrar na psicanálise tendências que reforçam o aspecto imaginário, associando fortemente a mãe biológica à função materna e o pai biológico à função paterna, reforçando os estereótipos sociais da “mãe benevolente” e do “pai castrador”. Entretanto, numa tentativa apressada de se descolar de uma

leitura mais moralista, encontramos também nos textos psicanalíticos a referência a “qualquer adulto que ocupe esse lugar”. Essa posição tampouco fala das funções parentais, na medida em que desconsidera a inscrição da criança numa linhagem de parentesco, em um drama familiar específico e no desejo inconsciente dos pais.

Parece-nos que para encontrar uma terceira via, que leve em consideração a função subjetivante da família mas sem idealizá-la, faz-se necessário apontar para o aspecto simbólico e estrutural que organiza as relações. Para que haja uma família é necessário que tenhamos o efeito de diferença entre as gerações, ou seja, alguém mais velho que cuidará de uma criança ou adolescente, inscrevendo-o em uma linhagem que o antecede e também em seu desejo inconsciente. Como aponta Lacan (1958/1999),

A frase foi começada antes dele, foi começada por seus pais, e aquilo a que pretendo conduzi-los é precisamente a relação de cada um desses pais com essa frase começada, e a maneira como convém que a frase seja sustentada por uma certa posição recíproca dos pais em relação a ela. (p. 192)

Denominou-se de função materna aos cuidados relativos aos primeiros anos de vida do bebê que, para além de garantirem a satisfação de suas necessidades básicas (alimentação, sono, higiene...), transmitem uma marca de interesse particularizado, libidinarizando o corpo do bebê, construindo-o enquanto corpo erógeno. Chamamos de função paterna tudo aquilo que, diante de uma interdição, aponta para o desejo.

Nos primeiros meses de vida, o *infans* encontra-se em uma posição de assujeitamento ao Outro materno⁹. Ainda que parta de motivos relevantes, do

⁹ Nessa pesquisa, na ausência de termos melhores, estamos ainda empregando *função materna* e *paterna*, *pai* e *mãe*, *Outro materno* para indicar àqueles que cuidam das crianças, constituindo uma família. Entretanto, acredito que tais termos não se aplicam à realidade da diversidade das famílias na contemporaneidade. Entendo que seria necessário um esforço dos psicanalistas no sentido de extrair do campo aquilo que seria de estrutural nesses conceitos, para então formular um tipo de nomeação que melhor os transmitam. Afinal, qual o sentido em empregar tais termos com a ressalva de que não tratam apenas dos pais biológicos? Não seria mais interessante formularmos termos mais adequados? Nesse caso, não se trata simplesmente de um revisionismo moralista. Se

ponto de vista da criança, é o outro que decide quando tomar banho, quando comer, quando dormir.

[...] pois bem, digo que a criança se esboça como assujeito. Trata-se de um assujeito porque, a princípio, ela se experimenta e se sente como profundamente assujeitada ao capricho daquele de quem depende, mesmo que esse capricho seja um capricho articulado. (Lacan, 1957-1958/1999, p. 195)

Em função do assujeitamento ao Outro materno, a criança, inversamente, enxerga a mãe como onipotente. Todas as satisfações que a criança demanda dependem da mãe, da forma como ela vai interpretar o choro do bebê e responder a ele. Ou seja, para Lacan, a onipotência estaria na mãe, no Outro, e não na criança, que se enxergaria como objeto do desejo do outro. “[...] a estrutura da onipotência não está, contrariamente ao que se acredita, no sujeito, mas na mãe, isto é, no Outro primitivo. É o Outro que é todo-poderoso” (Lacan, 1956-1957/1995, p. 171).

Ou seja, o Outro seria todo-poderoso, onipotente, porque é dele que advêm todas as satisfações às necessidades da criança. Essa seria então a posição do adulto diante da criança. Isso aparece, por exemplo, nas perguntas infinitas que as crianças pequenas endereçam aos adultos. Na fase dos “porquês”, as crianças têm a convicção de que o adulto é detentor de todo o saber. Não lhes ocorre pensar que o adulto também é ser faltante.

A função materna nos primeiros anos de vida é indissociável dos cuidados básicos dedicados ao bebê. Isso torna esse cuidador um objeto privilegiado para as primeiras catexias objetais que, segundo Freud, ocorrem em conexão com a satisfação das necessidades vitais. Para ele, toda a problemática edípica se desenvolveria tendo esse amor como pano de fundo. Para Lacan, a mãe seria também quem nomeia e interpreta as primeiras reações do bebê (choro, gestos, vocalizações...), transformando-as em demandas para ela. Por isso, ela entraria no lugar de Outro primordial ou “o

há algo que a experiência analítica ensina é o poder e o efeito das palavras. Um analista precisa conseguir alcançar a subjetividade de sua época (Lacan, 1966/1995).

lugar do tesouro do significante”.

A criança conta, para sobreviver, com um tipo de vínculo que não é nem natural e nem instintivo. Trata-se do encontro entre a satisfação advinda dos cuidados básicos com o bebê e o campo simbólico e desejante do qual a mãe parte. Essa relação, do ponto de vista da mãe, é sempre ternária, está intermediada pelo seu desejo, que pode incluir o bebê mas está para além dele. Do ponto de vista do bebê, durante um longo tempo, ele teria a ilusão de ser o único objeto de desejo da mãe. O momento em que a criança se dá conta de que a mãe deseja para além dela, ou seja, de que ela não é o falo, seria fundamental para que ocorresse algum tipo de separação, um abalo narcísico necessário para que a criança também comece a se relacionar em tríade e não em dupla.

Os cuidados maternos, aparentemente universalizáveis – a alimentação, a higiene etc. – só tem importância na medida em que há essa particularização, na qual cada criança é marcada por um lugar específico na economia do desejo da mãe. Se não fosse assim, como seria possível à mãe supor, na criança, demandas, vontades, desejos e, em si mesma, a capacidade de interpretar essas supostas demandas? (Faria, 2010, p. 143)

A função materna relaciona-se àquilo que nomeia e interpreta as expressões do bebê mas, ao mesmo tempo, aguarda uma resposta dele que confirme sua satisfação ou sua recusa. Uma mãe que se vê em condições de “saber” o que o bebê quer mas, ao mesmo tempo, que enxerga desde sempre, esse bebê enquanto sujeito de desejos. Ou seja, que aguarda e leva em consideração a resposta do bebê. Se por um lado, ela se vê em condições de satisfazer suas necessidades, por outro, ela também se vê castrada, faltosa, não-toda.

Essa parece ser a *loucura necessária de todas as mães*, de que trata Winnicott. Imprimir uma intenção e um endereçamento às expressões do bebê, esse parece ser o principal eixo da função materna. A mãe recortaria, em meio às expressões do bebê, alguns sons que identifica como palavra e nomeia-os. Segundo Laznik-Penot (1997), haveria uma “aptidão para apreender uma significação aí onde, possivelmente, haja apenas massa sonora” (p. 11). Ainda

de acordo com essa autora, “Lacan nos mostrou que uma fala é uma fala, porque alguém acredita nela.” (p. 12).

Ao mesmo tempo em que nomeia e atende às expressões do bebê, também recua e observa a reação dele. Será que era fome mesmo? Será que não era sono? Seria um “recuo ativo, que implica responder à demanda em uma certa medida, mas também supor sua impossibilidade em fazê-lo completamente” (Faria, 2010, p. 157).

A função materna está muito além de simplesmente atender aos cuidados básicos de alimentação e higiene do bebê. Não basta identificar as necessidades básicas, reduzindo-o a um *ser de necessidades*. Em meio à esses cuidados, trata-se de supor no bebê um *ser de demanda*. Identificar, aí onde ainda não se apresenta, um pedido, um endereçamento qualquer, para que ele justamente possa advir. Em um terceiro momento, trata-se então de observar a resposta do bebê, na tentativa de identificar se a demanda suposta nele coincide com sua satisfação ou não. Ou seja, supor no bebê, um *ser de desejo*.

Em algumas situações, nós podemos encontrar cuidadores que enfrentam dificuldades tanto em supor um *ser de demanda* – ou seja, não conseguem atribuir um significado às expressões do bebê, caindo num vazio – como cuidadores que, por outro lado, continuam insistindo em uma interpretação inicial, mesmo depois da resposta negativa do bebê, não conseguindo supor um *ser de desejo*.

Na primeira situação, temos relatos de mães que se sentiam “paralisadas” diante do choro do bebê, dizem não saber interpretá-los, precisam que outros (avó, pai, pediatra, escola...) digam o que deve fazer. Muitas até conseguem cuidar das necessidades básicas, mas com um certo automatismo, sem imprimir subjetividade e desejo nas ações ou nas respostas do bebê.

Na segunda situação, temos relatos de cuidadores que não conseguem entrar em contato e validar as reações do bebê, ressignificando sua interpretação inicial. Por exemplo, a criança chora e o cuidador acha que ela

está com sono, pois está na hora de dormir. Entretanto, mesmo após acalmar o bebê e coloca-lo para dormir, o choro persiste e o sono não vem. O cuidador, entretanto, não supõe que a criança possa ainda estar com fome, sede ou querer brincar um pouco antes de dormir e insiste na mesma resposta.

Trata-se de algo diferente de “fazer só as vontades do bebê”. Podemos inclusive imaginar uma situação em que o cuidador diga algo como: eu já entendi que você quer brincar mas agora está na hora de dormir. Ou seja, um cuidador que “leia”, que interprete as reações do bebê, ainda que não as atenda. Nesse caso, temos um cuidador que entende o bebê como um ser de desejo e que se enxerga como responsável por avaliar quais demandas atender e quando colocar um limite, transmitindo ao bebê que existe uma rotina, um ritmo no dia e que seu desejo pode ser postergado.

Com relação à função paterna, é importante apontar que a presença do pai no ambiente familiar não implica, necessariamente, em uma função operante, assim como sua ausência tampouco implica uma carência simbólica. Entretanto, isso não quer dizer que a presença do pai tenha pouca ou nenhuma importância na constituição subjetiva. Trata-se aqui de verificar como opera a função paterna.

Para Lacan, a verdadeira função paterna, mais do que interditar o desejo da criança em direção à mãe, seria justamente unir a interdição ao campo do desejo. Segundo o autor, “seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo” (1969/2003, p. 369).

O pai entraria como um representante da interdição do incesto, quando do complexo de Édipo. Antes da função paterna entrar em cena, ela já estaria presente no discurso materno, ocupando um lugar. Nesse sentido, a mãe fundaria o pai como mediador daquilo que está para além de sua vontade.

Apesar de estar presente, no discurso materno e na figura do pai, a função paterna só apareceria para a criança posteriormente, não estando inscrita desde o seu início de vida. Como vimos, é necessário que a criança primeiro estabeleça um tipo de vínculo dual, em que suas expressões sejam

interpretadas, suas necessidades sejam satisfeitas, para que em seguida haja um movimento de separação e de abertura para um terceiro.

Ainda que o pai se ocupe dos primeiros cuidados com o bebê, isso não caracterizaria a função paterna, no sentido em que ela aparece no texto lacaniano. Assim como outros cuidadores, o pai também pode realizar função materna, nomeando as expressões do bebê, satisfazendo suas necessidades e inserindo-o no campo da linguagem, a partir de seu desejo particularizado de pai. Entretanto, a função paterna propriamente dita só entraria em cena a partir da possibilidade de uma relação triangular. Sobre a presença do pai, Michele Faria (2010) aponta que “ela não é suficiente, por si só, para dar ao pai o valor simbólico que lhe cabe mas, ainda assim, consiste em uma marca potencial da paternidade, quer ela seja ordenada pela função simbólica do pai ou não” (p. 169).

[...] a suposição, na criança, de um *ser de desejo* implica que a mãe se coloque como aquela que dá o sentido, como A, mas cujo sentido depende também da resposta que obtém da criança. Isso exige da mãe um constante exercício de alternância entre atribuir uma significação e, em certos momentos, reposicionar-se em relação a essa mesma significação atribuída [...]. É nesse reposicionamento que podemos notar o *assujeitamento da mãe a uma exterioridade que condiciona sua relação com a criança*. (Faria, 2010, p. 169)

Faz-se necessário apontar que esse assujeitamento da mãe não diz respeito a um fator estrutural (psicose, neurose ou perversão), mas de sua posição na relação singular com aquela criança. Parece-nos que o importante é que aquele que se ocupa da criança (pai, mãe, avós, educadores, cuidadores...) estejam assujeitados a uma exterioridade, através desse duplo movimento: interpretar as expressões do bebê e, ao mesmo tempo, poder ressignificá-las se for necessário.

Tal abertura faria com que a sensação de onipotência do Outro primitivo vivida pela criança fosse abalada. *Talvez esse adulto não saiba de tudo, talvez ele não possa satisfazer todas as minhas necessidades como eu havia imaginado.*

Talvez eu não precise ter todas as minhas vontades satisfeitas, talvez possa esperar e, ainda assim, sobreviver.

A função paterna entraria em jogo para o sujeito nesse momento, quando a criança começa a sair de um tipo de relação fusional, alienada e passa a se relacionar de maneira triangular. É a função paterna que marca a exterioridade que existe na relação da mãe com a criança.

Resumidamente, a função materna refere-se aos cuidados particularizados com o bebê, que o nomeiam e o inserem em um circuito pulsional, enquanto que a função paterna refere-se à transmissão do campo do desejo, que pode advir a partir de uma interdição.

Retomando as questões que havíamos colocado no início dessa seção, entendemos que uma criança poderia exercer função materna e paterna para a outra, em momentos específicos. Ainda que possamos questionar as diferenças entre uma criança e um adulto ocupando tais funções. Sobre a função materna, temos crianças mais velhas ou adolescentes que auxiliam os pais nos cuidados de seus irmãos mais novos, por exemplo. Tais cuidados também podem ser recobertos de particularidades e transmitir marcas significantes tanto de nomeação como de interpretação.

Sobre a função paterna, também podemos encontrar exemplos em que uma criança ou adolescente transmitiu algo da ordem do desejo para o outro. Há uma passagem, contada por um psicanalista, para exemplificar o que ele entende por função paterna. Conta que quando era garoto, um amigo da escola lhe disse que chamaria uma menina muito bonita para sair. Ele, surpreso, perguntou se a menina gostava dele. O amigo lhe respondeu que não, mas que chamaria ainda assim, já que ele gostava dela! Com esse ato, o amigo teria lhe transmitido sua posição diante da ética do desejo.

Entretanto, entendemos que tanto para pensar as funções materna e paterna como para caracterizar a função do semelhante, teríamos que antes fazer algumas considerações sobre o lugar do adulto para a criança. Do ponto de vista da criança, uma outra que ocupasse as funções materna e paterna

estariam na mesma posição em que um adulto? Pretendemos desenvolver essa pergunta a partir das três vinhetas já apresentadas, na próxima seção.

4.5 O lugar do adulto para a criança

Qual seria o lugar do adulto para uma criança? Ao longo dessa tese já indicamos algumas considerações, que pretendemos agora reunir e analisar à luz das vinhetas apresentadas.

Como discutimos no capítulo 3, quando desenvolvemos a diferença entre outro e Outro para Lacan e também no capítulo 4, ao discutirmos a função materna e o Outro materno, podemos depreender que o adulto ocuparia para a criança o lugar do Outro primordial, lugar do tesouro dos significantes. Geralmente, é um adulto o responsável por introduzir a criança na ordem simbólica. Ainda que possamos encontrar situações em que isso ocorra entre as crianças, elas são pontuais e não interferem na posição do adulto enquanto depositário do saber. Um exemplo disso é o fato das crianças, na fase dos porquês – quando elas continuamente perguntam o porquê das coisas, o que foi interpretado por Freud como um deslocamento da curiosidade em torno da origem e da sexualidade – não endereçarem suas perguntas às outras crianças, mas sim aos adultos. Ao menos até o presente momento, observamos que normalmente as crianças têm os adultos como referência de saber.

Isso pode indicar que a criança enxergaria a outra desde sua própria experiência faltosa e não-toda. Enquanto colocaria o adulto em um lugar de completude e onipotência, aquele que tudo sabe. Isso aparece nessa charge de Calvin e Haroldo (Watterson, 2014).

Na charge, a percepção de Calvin de que a mãe seria onipotente e completa fica evidente. A mãe seria capaz de consertar o esquilo machucado simplesmente pelo fato de ser mãe. Como ela cuida de Calvin, poderia também cuidar do esquilo e de tudo mais o que precisar. O lugar da mãe enquanto representante do Outro também está pontuado na charge, na medida em que Calvin aponta haver uma exterioridade que autorizaria ou não o lugar de mãe (*eles não deixam você ser mãe se não souber consertar tudo*).

Assim, temos que o adulto está para a criança em uma posição de representante do Outro, um lugar de exterioridade. Enquanto que a outra criança estaria em uma posição próxima, de outro semelhante, também faltoso.

A partir da vinheta de Henrique e Joyce, podemos inferir que o lugar do adulto, de saída, é outro. A psicanalista que acompanhava Henrique no projeto já havia feito algumas das perguntas colocadas por Joyce, mas sem que elas produzissem muitos desdobramentos. Seu lugar de enunciação talvez fosse o do Outro enquanto representante da lei. Sua fala não produzia o efeito esperado, ainda que o enunciado fosse muito similar. Já Joyce estava em um

lugar de enunciação próximo, era uma criança e tinha irmãos morando na rua. Isso pode ter modificado a enunciação, ainda que o enunciado fosse o mesmo.

Entretanto, poderíamos perguntar se, a partir de um trabalho analítico no projeto, a profissional não poderia também produzir o mesmo efeito de parada e abertura para a reflexão que imaginamos que a fala de Joyce tenha produzido em Henrique. Afinal, como já apontamos anteriormente, a psicanálise possui amplo arcabouço teórico e clínico sobre a análise com criança que demonstra que os analistas-adultos conseguem acessar as crianças de diversas formas (através do brincar, a partir de objetos mediadores, entre outros). A partir disso, entendemos que a psicanalista também poderia produzir tal efeito em Henrique, mas a partir de outro caminho.

Pensamos que o lugar do adulto analista para a criança seria inicialmente o de uma diferença, uma exterioridade – enquanto representante das leis, do saber e da onipotência – que poderia, a partir de uma construção em transferência, encontrar pontos de semelhança, compartilhados com a criança. Isso, entretanto, demanda um giro na transferência. Que o analista deixe de ocupar o lugar transferencial de representante dos pais, por exemplo. Enquanto que o lugar de uma criança para a outra seria, no sentido oposto, de uma semelhança inicial (sujeitos faltosos, assujeitados ao Outro) que, a partir da construção de uma relação, pode introduzir a diferença, a alteridade. No caso de Joyce e Henrique, a alteridade aparece quando ela diz que não compreende/não concorda com crianças que ficam nas ruas.

O adulto também está em um posição diferente diante do infantil, visto que já passou pela castração. Suas experiências infantis estão sob a barra do recalque. Ele é capaz de extrair as consequências de sua sexualidade, ao contrário da criança que, apesar de ter sua sexualidade infantil, não é capaz de extrair suas consequências reprodutivas, por exemplo.

No caso da criança, a semelhança estaria em, de saída, pertencer ao grupo das crianças. Ainda que isso possa indicar uma diferença tão grande quanto a singularidade de cada sujeito do grupo, em relação ao grupo dos

adultos, o significante “criança” atribuiria um traço de semelhança entre elas. A partir dessa semelhança inicial, o laço se organizaria, podendo se diferenciar, com a introdução de uma marca de alteridade, de separação, como vimos com Eudi e Felício e também entre Henrique e Joyce.

4.6 Caracterização da função do semelhante

Pretendemos agora, a partir do que já levantamos nos capítulos e seções anteriores, sistematizar o que seria a função do semelhante, tal como a estamos abordando nessa pesquisa. Em seguida, pretendemos contrapor-la às funções materna e paterna e ao complexo fraterno para investigar sua especificidade. Afinal, qual seria a diferença entre a função do semelhante e as outras? Por que utilizar função do semelhante e não complexo fraterno?

A função do semelhante diz respeito às transferências horizontais que se estabelecem entre o sujeito e o outro, atravessadas pelo Outro. Ela contempla a identificação, mas também está para além dela, na medida em que inclui a alteridade e a possibilidade de separação.

Acreditamos que as mudanças observadas em Eudi e Felício, por exemplo, foram impulsionadas pelo fato de serem duas crianças. Eudi não se interessou pelos desenhos feitos pelos coordenadores, mas pelos desenhos de Felício. Felício também não tentou ensinar um coordenador a desenhar, mas ensinou Eudi. Nesse sentido, parece haver algo na dimensão criança-criança que difere da relação adulto-criança.

Em grupos terapêuticos, esse aspecto fica evidente, na medida em que temos presente, na mesma cena, a transferência central com a coordenação e as transferências horizontais entre as crianças, articuladas em rede. Na relação criança-criança, inicialmente, a identificação seria facilitada. E o trabalho posterior seria o de separação, ou a introdução da alteridade. Na relação adulto-criança, a transferência passa por outras vias, como pelo adulto

enquanto representante do Outro e necessita de um giro transferencial para se instalar no discurso analítico.

No caso de Eudi e de Felício, podemos observar que a função do semelhante passou por momentos de alienação e de separação, fundamentais para a constituição subjetiva. Esses momentos seriam favorecidos pelo fato de se darem entre crianças, facilitando a identificação. Da mesma forma, por serem pares, a construção da alteridade também seria favorecida. Afinal, não seria a partir do encontro com o parecido, com o semelhante, que poderíamos identificar os traços de diferença?

Não estamos trabalhando com a identificação enquanto identidade, ou enquanto uma homogeneização narcísica, mas enquanto a transmissão de um traço, uma marca (Lacan, 1960-1961/1992). Nesse sentido, Felício teria transmitido a Eudi uma forma de ser criança, através do desenho. Eudi, ao se aproximar de Felício, respeitando seu tempo e se permitindo ser cuidado, teria favorecido o contato dele com o campo da infância, com as crianças que até então eram vistas por ele como intrusivas.

No grupo, a partir da função do semelhante, as crianças podem colar-se umas às outras para, num segundo momento, se separarem e extrair para si algo dessa experiência, tal como Lacan (1967/2003) propõe com os cartéis. Afinal, não seria para isso que as colocamos em grupos? Para que se misturem, entrem em transferência e então se separem, produzindo algo desse encontro.

Teríamos, então, o *a mais* grupal, ou seja, aquilo que define um grupo como não sendo apenas a soma de seus integrantes mais incluindo a relação entre eles. No caso do grupo heterogêneo em que estavam Eudi e Felício, temos em jogo a transferência institucional e da coordenação, que estavam às voltas com a pergunta sobre a função do semelhante, a transferência de cada garoto com a coordenação¹⁰ e as transferências horizontais, entre as crianças. Toda

¹⁰ Felício, por exemplo, se vinculou muito com uma coordenadora. Certa vez, ela estava com uma roupa diferente, que o garoto não gostou. Ele começou a chorar ao vê-la na sala de espera. Quando ela perguntou por que ele estava chorando, o garoto disse que não tinha gostado da roupa, achou estranha. A coordenadora respondeu que não tinha problema ele não gostar, que ela gostava da

essa rede transferencial constituiria um *a mais*, para além da soma de cada sujeito individualmente. A função do semelhante atravessaria todo o trabalho do grupo, orientando-o.

A função do semelhante também corresponde à dimensão do lugar de enunciação, que modifica o enunciado, produzindo efeitos para além daquilo que é dito. Na vinheta de Henrique e Joyce podemos identificar que o fato da garota ter irmãos que, assim como ele, haviam fugido de casa, produziu para Henrique um efeito de abertura. Assim como uma interpretação em análise pode permitir ao sujeito o acesso à uma dimensão ou a uma ressonância significativa nova, que não havia sido acessada até então, a fala de Joyce parece ter permitido que Henrique se enxergasse ou se escutasse de um modo que não havia sido possível ainda. Mesmo que ele quase não tenha falado, sua voz aparece em ato, quando ele volta para casa e quando demonstra seriedade e atenção escutando o que Joyce diz.

Esse efeito seria exclusivo entre uma criança e outra, já que depende do lugar de enunciação do sujeito. E, como vimos, o lugar de enunciação do adulto difere do lugar da criança, ao menos inicialmente. Enquanto o adulto ocupa o lugar de depositário do saber, representante das leis e onipotência, a criança aparece como faltosa, assujeitada e dependente.

Kaës, a partir do conceito de alianças inconscientes também sinaliza a diferença do laço criança-criança e adulto-criança. Para ele, uma das dimensões das alianças inconscientes seria a simetria/assimetria. Essa dimensão se refere ao poder e à dependência que estão presentes nas relações. Enquanto que nas alianças simétricas os sujeitos investiriam igualmente nas relações (dois adultos em uma relação amorosa, por exemplo), nas relações de dependência ou de poder os sujeitos investiriam de maneira assimétrica. A relação adulto-criança seria um exemplo de aliança assimétrica, já que envolve

roupa mas ele não. Ele então se tranquilizou e entrou no grupo. Ele tentava manter com ela uma relação parecida com a que tinha com sua mãe, indiferenciada. Ao vê-la com uma roupa que ele mesmo não gostava houve uma ruptura na indiferenciação. Quando a coordenadora marca a diferença entre eles, o garoto se acalma.

uma relação de dependência da criança para com o adulto (Castanho, 2018, p. 75).

Ou seja, a assimetria entre criança e adulto produz um tipo de aliança diferente da aliança entre as crianças. Disso, podemos inferir que a função do semelhante refere-se às alianças simétricas, quando não há uma relação de dependência, poder ou dominação. Os sujeitos podem investir de igual maneira nas relações.

Temos ainda uma dimensão da função do semelhante, evidenciada a partir do trabalho com as crianças com autismo. Poderíamos pensar o autismo enquanto um paradigma da função do semelhante. Nas crianças com autismo, que não realizaram as primeiras identificações, a possibilidade de entrada na fratria, no campo da infância, se dá a partir da identificação com um outro semelhante (como ocorreu com Eudi e Igor). Nesse caso, também se faz necessário que esse outro seja uma criança. Afinal, como vimos, Igor, por exemplo, se relacionava bem com os adultos. Sua dificuldade era com o grupo de crianças. E foi a partir de sua amizade com o outro garoto, através de brincadeiras corporais e especulares (mostrar a barriga para o outro), de forma espontânea e prazerosa, que ele pode, posteriormente, se aproximar de seus colegas da escola. Após esse movimento, observado por seus pais, seu analista e a escola, ele pode se reconhecer e se nomear como um *menino de verdade*.

Para a criança com autismo, o desenodamento entre os registros simbólico e imaginário deixa-a sem um referencial para a leitura do que acontece à sua volta. Por isso, é frequente encontrarmos crianças com interesses muito peculiares (pedras, animais pré-históricos, marcas de carros, *slogans*, entre outros). Possivelmente, tais interesses representam aquilo que elas estão vivendo, são uma forma de dar contorno às suas experiências. Assim, quando ela encontra uma parceria com outra criança com quem pode trocar, seja por terem interesses em comum, seja porque aquela respeita seu ritmo, a

criança com autismo pode se abrir para o laço social, saindo, ainda que momentaneamente, de seu encapsulamento.

Isso aconteceria em uma via de mão dupla. Ao encontrar um canal de interesse em comum, a criança com autismo entra em contato com o outro, e leva desse encontro mais do que tinha antes, ela se modifica um pouco, ganha mais abertura, mais espaço imaginário e simbólico, mais referências para ler e dar contorno àquilo que vive, modificando-se subjetivamente. E assim consegue também ampliar sua possibilidade de laço social com o outro, retroalimentando essa cadeia. Ainda que esse movimento não seja contínuo, ou seja, ele também pode estacionar ou regredir – como acontece com certa frequência, frustrando os pais, educadores, terapeutas... – a cada bom encontro, a criança pode adquirir mais recursos simbólicos e imaginários para lidar consigo e com o mundo, para dizer de si. Assim, mesmo os momentos de parada ou de crise, são menos dolorosos quanto mais recursos psíquicos a criança tiver para enfrentá-los.

No caso do autismo, um adulto não poderia colocar-se como modelo identificatório que permite o acesso da criança ao campo da infância. O adulto está em outra posição tanto pelo aspecto imaginário (é maior, seu corpo é diferente) como pelo aspecto simbólico (é aquele que sabe, que nomeia, que interdita). Igor não poderia reconhecer-se como um *menino de verdade* se relacionando somente com adultos. É somente através do laço com um semelhante que algumas crianças com autismo podem se ver e se nomearem como crianças. Por isso, consideramos o autismo como um paradigma da função do semelhante, já que ele evidencia a especificidade dessa função.

Na medida em que a função materna não teria operado para a criança com autismo, ocorrendo um desencontro entre o cuidador que a ocupa e o bebê, a função do semelhante, num segundo momento, poderia permitir à criança a retomada dos processos de alienação e separação (Eudi e Felício) e a retomada da construção da imagem corporal (Igor brincando de mostrar a barriga). A partir disso, a criança poderia adentrar ao campo da infância e

enxergar-se como criança. O dispositivo grupal facilitaria esse processo, já que fomenta as identificações e os aspectos imaginários, ao mesmo tempo em que permite, no caso dos grupos heterogêneos, uma diversidade discursiva.

Resumidamente, a função do semelhante promove identificações, que podem auxiliar na construção egóica de crianças com autismo, através de movimentos de alienação e separação. Também marca a diferença de lugares de enunciação entre adultos e crianças, demonstrando que, em algumas situações, o enunciado só pode ser escutado quando proferido por outra criança. Nas duas situações, é através do semelhante que é possível a construção de um espaço para a alteridade.

Vamos agora retomar os elementos que estão em jogo nas funções materna e paterna. Como vimos, na função materna, o que prevalece é a singularização dos cuidados com o bebê, a construção de um circuito pulsional que irá marcar o seu corpo, erogeneizando-o, na relação com o cuidador. Isso deve acontecer a partir da nomeação e da interpretação dos gestos e expressões do bebê, levando em consideração a resposta dele.

Já na função do semelhante, essa relação de dependência (aliança assimétrica) que se estabelece entre bebê e cuidador, bem característica da função materna, não está em jogo. Ainda que possamos identificar alguns elementos em comum, como o ritmo e a espera que permite o diálogo entre Eudi e Felício, por exemplo, e a identificação que permite a retomada da construção da imagem corporal interrompida, o fato deles acontecerem num segundo momento, com as crianças já maiores e não bebês, faz a diferença. Quando trabalhamos com crianças com autismo, ainda que através do laço com um semelhante ela possa retomar algo de sua constituição psíquica interrompida no primeiro ano de vida, há uma diferença em relação ao bebê que se identifica com o rosto materno e passa pelo estágio do espelho. Afinal, o fato de não ter realizado tais operações psíquicas no primeiro ano deixa

marcas, mesmo que a partir do tratamento elas possam ser retomadas, em um segundo momento.

Ou seja, os elementos da função do semelhante que se relacionam com a identificação e a construção da imagem corporal diferem daqueles da função materna, pois relacionam-se especificamente com o campo da infância, ocorrendo em um momento posterior ao estágio do espelho. Relacionam-se com construções específicas da infância, como o brincar compartilhado, o desenho, a escrita, entre outros.

Já a função paterna é que indicaria, a partir de uma interdição presente no discurso materno, um vetor que aponta para o desejo. Sua característica é introduzir o sujeito no campo do desejo, apresentando-o os objetos substitutivos da mãe. Se aproxima da função do semelhante, na medida em que uma criança também pode, a partir de uma interdição, ser um vetor de transmissão do desejar para a outra.

Entretanto, normalmente, as crianças se veem como submetidas à interdição por outrem, todas estariam assujeitadas à Lei. Ainda que os adultos também estejam submetidos à Lei, do ponto de vista da criança, a distinção entre aquele que representa a Lei, que a faz operar, e a própria Lei não é tão clara. Assim, um adulto que ocupa a função paterna, do ponto de vista da criança, seria, ao mesmo tempo, o que faz a Lei (e não o seu representante) e o que aponta para o desejo. Ele aglutinaria os dois aspectos. Enquanto que uma criança que transmite o vetor do desejo para a outra, ainda que ela tenha proferido alguma interdição, dificilmente será vista como autora da Lei, já que ela também é vista como assujeitada.

Diante disso, vemos que há uma diferença entre função paterna e função do semelhante, mesmo quando os elementos são próximos (interditar e apontar para o desejo). A diferença novamente relaciona-se com a assimetria entre adulto e criança, já que, para a criança, a distância entre o adulto e o

Outro não está tão clara. Isso coloca o adulto em um lugar de enunciação diferente do lugar da criança, produzindo outros efeitos de enunciação.

Assim, temos que embora as crianças possam, em certo grau, realizar função materna e paterna, essas funções não se confundem com a função do semelhante, já que ela necessariamente ocorre na horizontalidade dos laços. Enquanto que as funções paterna e materna são decorrências dos laços verticais organizados pelo complexo de Édipo, a função do semelhante é decorrência dos laços horizontais do complexo fraterno.

Nesse sentido, qual seria a distinção entre o complexo fraterno, o laço fraterno e a função do semelhante?

Retomando o que foi apresentado no terceiro capítulo, o complexo fraterno é o organizador psíquico do laço fraterno, que é a relação entre os pares. Ele pode ser visto não só nas famílias, mas nos grupos e nas instituições. Trata-se de um conjunto organizado de representações e de investimentos inconscientes, constituído a partir dos fantasmas e das relações intersubjetivas nas quais a pessoa toma seu lugar de sujeito desejante em relação a outros sujeitos desejantes. Tem sempre presente a propriedade de conflitualidade. O incesto fraterno e o duplo bissexual interno seriam seus principais fantasmas. Ele se organiza na horizontalidade, articulado ao complexo de Édipo, intergeracional e vertical.

O laço fraterno é afetado pelo complexo fraterno mas não se confunde com ele, na medida em que engloba também as alianças inconscientes e conscientes. O próprio complexo se constitui a partir dos laços fraternos vividos na infância, mas não se restringe a eles.

A função do semelhante também seria um organizador dos laços entre os semelhantes. Ela se instala de diferentes formas, de acordo com a singularidade de cada sujeito do grupo. Nesse sentido, também é afetada pelo complexo fraterno, pelo complexo de Édipo e pela forma como cada criança estruturou ou está estruturando tais complexos.

Alguns aspectos do complexo fraterno, como o fato dele ser um organizador das relações horizontais, enquanto o complexo de Édipo organizaria as relações transgeracionais, podem nos auxiliar a caracterizar a função do semelhante. Nessa função, a horizontalidade dos laços também se faz presente enquanto que nas funções paterna e materna os laços são verticais.

Os investimentos no laço entre os semelhantes são simétricos, na medida em que são feitos por crianças, enquanto que nas funções paterna e materna são assimétricos.

Entretanto, não podemos deixar de indicar que esse paralelo entre função do semelhante e complexo fraterno tem limites, na medida em que as diferenças epistemológicas entre Kaës e Lacan não permitem uma maior aproximação dos termos, sem que isso prejudique o rigor necessário com cada teoria.

Nesse sentido, ainda que quiséssemos indicar a função do semelhante como uma decorrência do complexo fraterno, tal como as funções paterna e materna são decorrências do complexo de Édipo, acreditamos que isso não se aplica, na medida em que a própria noção de sujeito do inconsciente e a leitura do complexo de Édipo freudiano são muito diferentes nesses dois autores.

Apesar dessas diferenças teóricas, algumas inconciliáveis, consideramos que as tentativas de aproximação e de diálogo entre esses autores são importantes. Elas colocam luz em questões ainda não pensadas no outro campo teórico. Realizam provocações que impulsionam o próprio desenvolvimento do campo.

No caso da nossa pesquisa, entendemos que a função do semelhante traz uma especificidade ainda não abordada no complexo fraterno kaesiano, que seria a função quase que analítica e constitutiva que uma criança pode ter para a outra, como vimos com as vinhetas apresentadas.

O diálogo com a teoria kaesiana contribui para a caracterização da função do semelhante e seu emprego nos grupos terapêuticos, na medida em que reforça a dimensão da horizontalidade e seus efeitos subjetivantes, com o

complexo fraterno; também indica e demonstra a existência do grupo e seus efeitos inconscientes para além de um agrupamento de pessoas; e ainda demonstra como os laços se estabelecem, a partir das alianças inconscientes.

E os adultos, poderiam também realizar a função do semelhante para uma criança? Entendemos que sim, mas por outro caminho. Da mesma forma como indicamos que as crianças poderiam, em momentos pontuais, ocupar as funções materna e paterna, os adultos também poderiam ocasionalmente ocupar a função do semelhante. Entretanto, isso exigiria um giro transferencial que deixasse numa posição secundária a assimetria que há entre adulto e criança. Podemos encontrar um exemplo disso no brincar winnicottiano, que indica que o analista de crianças deve desenvolver a capacidade de brincar espontaneamente para conseguir acessar a criança.

Nos grupos heterogêneos, os coordenadores também brincam com a criança e não interpretam a transferência. Eles levam em consideração as transferências e brincam a partir delas. Nesses grupos, em que a heterogeneidade deve aparecer na composição do grupo, a função do semelhante é o que fundamenta o trabalho. Ainda que os coordenadores se coloquem presentes – brincando com as crianças, propondo atividades – isso ocorre com o objetivo de fazer a função do semelhante operar entre as crianças. Que elas brinquem entre si!

A heterogeneidade na composição do grupo de crianças facilita a instalação da função do semelhante. Quanto mais heterogêneo for o grupo, maior a possibilidade de trocas entre os semelhantes. Em um grupo homogêneo, as crianças tendem a darem respostas parecidas diante de suas próprias questões. Elas se colocam nos laços de formas similares e, assim, temos menos possibilidades de construção de respostas novas, de formas inéditas de lidar com as questões apresentadas. Isso dificulta a instalação da função do semelhante, já que há pouca diferença entre as crianças. Dificulta também a construção da alteridade, já que estamos entendendo que a alteridade só advém a partir de uma relação com o semelhante.

Assim, articulando os grupos heterogêneos e a função do semelhante, esses grupos teriam essa função como fundamento para a construção da alteridade. Ou seja, a função do semelhante seria um operador analítico para o trabalho em grupo. O coordenador, a partir de sua relação transferencial central, poderia adotar a função do semelhante como eixo de leitura e de intervenção no grupo. Como as crianças do grupo se relacionam entre si? Por que estariam se relacionando dessa forma? Quais os efeitos observados em cada uma? Essas seriam perguntas que poderiam nortear o trabalho do coordenador em um grupo heterogêneo com crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos dessa tese era buscar no campo teórico da psicanálise de grupos, questionamentos, provocações para a prática em grupo heterogêneo da Educação Terapêutica. A prática clínica, a pesquisa e a produção teórica em Educação Terapêutica demonstram que o dispositivo grupal tem efeitos para além daqueles observados antes dos grupos heterogêneos. Até então, as discussões centravam-se nas oficinas propostas (escrita, música, artes...) e nos quadros clínicos das crianças atendidas (os efeitos estruturantes da escrita para a criança com psicose; a música como uma outra linguagem para o autismo, etc.), ou seja, o foco não era o grupo mas as atividades que mediavam o trabalho terapêutico e seus efeitos no tratamento. Após a entrada das crianças neuróticas no Lugar de Vida houve um deslocamento. Começou-se a investigar o laço entre as crianças em grupo e, com isso, pudemos observar com maior clareza, os efeitos do dispositivo grupal e, assim, caracterizá-lo melhor. Para tanto, nos aproximamos das discussões e dos autores grupelistas.

Retomando a pergunta apontada na introdução dessa tese – sobre como trabalhávamos com o dispositivo grupal a partir de uma teoria engendrada em uma prática dual – uma possível resposta seria que, para a teoria lacaniana, a relação nunca seria dual, na medida em que seria sempre atravessada pelo Outro. Isso permite que o grupo seja lido enquanto um campo discursivo, em que cada sujeito comparece desde seu lugar fantasmático.

Entretanto, essa resposta parcial deixa de fora uma dimensão conhecida e bem localizada pelos grupelistas que se relaciona com o *a mais* grupal, os pactos inconscientes simbólicos feitos entre os membros do grupo, as alianças inconscientes kaesianas. Uma dimensão que se relaciona com o laço inconsciente entre os membros do grupo e seus efeitos.

A função do semelhante no grupo heterogêneo, que se refere à relação entre as crianças suas implicações no tratamento, poderia ser vista como uma

tentativa de localizar aquela dimensão inconsciente do laço, a partir de uma leitura lacaniana. Nesse sentido, a função do semelhante seria uma operacionalização do *a mais* grupal, no sentido de emprega-lo de acordo com a questão de cada criança e a direção de tratamento proposta.

No primeiro capítulo, vimos que, com o reconhecimento do *a mais* grupal, os psicanalistas que trabalhavam com grupo passaram a interpretar esse dispositivo à luz da teoria psicanalítica. Entretanto, Bion foi o primeiro que desenvolveu organizadores propriamente grupais, a partir da psicanálise. Até então, tinha-se uma transposição dos conceitos psicanalíticos para a situação grupal.

Nesse sentido, acreditamos que a função do semelhante também possa ser um organizador grupal que permite uma leitura lacaniana dos grupos heterogêneos com crianças. Atualmente, nós já temos um campo de estudos e práticas de psicanálise de grupos consagrado, ao contrário dos psicanalistas do início do século XX. Entretanto, como já pontuamos anteriormente, as produções teóricas sobre grupos partindo de uma leitura lacaniana ainda são escassas. Como Lacan não desenvolveu um trabalho clínico com grupos, os psicanalistas lacanianos que desejam trabalhar com esse dispositivo teriam como tarefa desenvolver conceitos, organizadores de leitura, que permitissem uma contribuição lacaniana ao campo grupal. Acreditamos que a função do semelhante poderia se inserir nesse contexto. Nossa vantagem seria poder partir das discussões e práticas já realizadas anteriormente, beneficiando-nos delas.

No segundo capítulo, apresentamos e discutimos a Educação Terapêutica, o grupo heterogêneo e os oito princípios que norteiam esse trabalho grupal. Como a função do semelhante se articularia à eles? Pensamos que a função do semelhante seria ser um eixo transversal que deveria estar presente em todos os oito princípios. Eles poderiam ser lidos e reinterpretados à luz da função do semelhante.

Em quatro dos oito princípios, a função do semelhante já está presente:

I - A heterogeneidade é terapêutica. Esse princípio já considera a heterogeneidade em sua dimensão relacional, no laço com o outro e reconhece os benefícios que o encontro com o diferente pode acarretar.

IV - As crianças são transmissoras de formas de lidar com a falta no Outro, com as perdas e com as substituições. Nesse princípio, os aspectos relacionais entre as crianças também estão presentes. Ele aponta para a dimensão inconsciente que pode ser acessada e modificada através do laço entre as crianças.

V - A transferência de trabalho é o motor da coordenação. Esse princípio trata da transferência de trabalho entre a equipe terapêutica. Pensamos que ele comporta a função do semelhante entre os adultos da equipe, um profissional fazendo função do semelhante para outro.

VIII - A identificação é uma ferramenta terapêutica para o trabalho em grupo. Nesse princípio, que aponta para a identificação entre as crianças como uma importante via de trabalho, a função do semelhante também se faz presente, já que a identificação é justamente um dos aspectos presentes nessa função.

Entretanto, nos quatro princípios restantes, ela teria que ser incluída:

II - Tratar é educar e educar é tratar. Esse princípio refere-se ao que se entende por tratar e educar, indicando que os dois campos poderiam estar em continuidade se entendermos ambos enquanto transmissores de marcas simbólicas. Entretanto, normalmente entende-se que quem irá transmitir as marcas simbólicas do tratar e do educar seria um adulto (psicanalista, coordenador, professor, pais...).

À luz da função do semelhante, uma criança poderia também ser transmissora de marcas simbólicas estruturantes. Entendemos que em duas vinhetas apresentadas, isso tenha ocorrido. Tanto em Eudi e Felício, como em Igor e seu amigo temos transmissões significativas sobre o campo da infância e o que seria ser criança. Nessas vinhetas, entendemos que os campos do tratamento e da educação também coincidem, se enxergados em suas acepções mais amplas.

III - A estruturação de conteúdos simbólicos e escolares auxilia a estruturação subjetiva. Nesse princípio, a escrita, o grafismo, a pintura, a história, a música, entre outros saberes presentes na cultura são tomados em suas dimensões estruturantes e subjetivantes. Entretanto, aquele que transmite tais conteúdos comumente é um adulto. As transmissões de conteúdos simbólicos realizadas entre as crianças, entre os pares, frequentemente não são consideradas em sua dimensão estruturante.

Pensamos que entre Felício e Eudi, o grafismo foi uma via significativa de transmissão de conteúdo simbólico estruturante. Através do desenho compartilhado entre eles, ambos puderam se reposicionar no laço social, conseguindo ampliar o contato com o outro, modificando também a qualidade desse contato.

VI - A direção de tratamento na psicose e no autismo é o tratamento do grande Outro. Para esse princípio, nos casos de psicose e de autismo, o Outro seria sentido enquanto invasivo e ameaçador. Assim, precisaríamos tratar e nos dirigir não diretamente à criança mas ao Outro que ela construiu.

Como vimos anteriormente, para as crianças, o adulto poderia ser percebido enquanto representante do Outro. Nesse sentido, seria mais difícil para um adulto se distanciar do Outro enquanto invasivo e ameaçador. É comum encontrarmos situações em que as crianças psicóticas e autistas se esquivam quando um adulto fala diretamente com elas (como os professores nas escolas) mas buscam as outras crianças para acompanhar o que elas estão

fazendo, imitando-as. Assim, entendemos que esse princípio também pode ser estendido e trabalhado à luz da função do semelhante. A criança poderia ser facilitador da relação da criança psicótica e autista com o Outro.

VII - A função da coordenação está entre o educativo e o analítico. Nesse princípio, a função do coordenador do grupo é localizada entre o campo psicanalítico e o educativo. Ele não iria interpretar, no sentido clássico do termo, e tampouco ensinar, no sentido clássico do termo. Sua função estaria próxima da transmissão de marcas simbólicas, entre o educativo e o analítico.

À esse princípio, acrescentaríamos que, para além da transmissão de marcas simbólicas, a função da coordenação também seria permitir e facilitar a instalação da função do semelhante. Seria função da coordenação realizar suas intervenções no sentido de fomentar a relação entre as crianças.

Como discutimos ao longo dos capítulos 3 e 4, o lugar do adulto e da criança são diferentes. Há especificidades do campo da infância que somente uma criança pode apresentar para a outra. No capítulo 3, através de uma varredura nos textos de Freud, Lacan e Kaës, apresentamos algumas versões do semelhante na obra desses autores. Em Freud, o outro aparece como um deslocamento do irmão rival. O irmão seria visto como uma ameaça, alguém que poderia destituir o sujeito do lugar de objeto amoroso dos pais. Em Totem e Tabu, o pacto realizado entre os irmãos seria o ato de fundação da sociedade de direitos. Ao abdicar das rivalidades, da inveja e da ambição, os irmãos poderiam se organizar em sociedade em torno do totem, representante do pai assassinado, e dos tabus do incesto. Nasceria assim a possibilidade de ser-juntos.

Em Lacan, a distinção entre outro e Outro nos auxiliou a identificar os diferentes lugares do adulto e da criança. O desenvolvimento do outro semelhante enquanto formador do eu, que aparece tanto no estágio do espelho como no complexo do intruso, também permite a leitura daquilo que

observamos no grupo entre Eudi e Felício e também entre Igor e seu amigo. Isso nos permite localizar a identificação em seus efeitos estruturantes na psicose infantil e no autismo. Essa seria uma dimensão fundamental da função do semelhante.

No complexo fraterno, tal como formulado por Kaës, o semelhante estaria para além das rivalidades observadas. Esse autor localiza a dimensão inconsciente do fraterno, que é universal, assim como o complexo de Édipo. Os laços entre os irmãos na infância influenciam ao mesmo tempo em que são influenciados pelo complexo fraterno e pela imago fraterna. Ele demonstra outras dimensões do fraterno, como a fantasia de incesto e o duplo bissexual. Aponta também como a psicanálise negligencia essa questão, especialmente no que se refere aos laços de amor e amizade que são construídos entre os irmãos.

Acompanhamos Kaës nesse ponto e acreditamos que, ao propor a função do semelhante, estamos tentando colocar luz na relação entre as crianças, a partir dos vínculos de amizade que podem contribuir para que as questões que cada um apresenta sejam trabalhadas.

As alianças inconscientes, assim como o conceito de Outro, tratam de uma exterioridade que antecede ao sujeito. De acordo com Kaës (2009)

As alianças, a estrutura, a forma e o conteúdo das alianças nos precedem: vimos ao mundo em alianças já constituídas por nossos predecessores, entre nossos pais, entre eles e seus próprios pais, entre o conjunto do qual fazem parte e eles mesmos. Isso quer dizer que as alianças inconscientes produzem seus efeitos para além dos sujeitos, circunstâncias e do mundo que formou. Elas se transmitem de uma geração para a outra, com ou sem transformação; algumas são reproduzidas repetitivamente, outras são rompidas ou modificadas. (p. 50)

Como já discutimos anteriormente, o conceito de Outro em Lacan também é anterior ao sujeito e é a partir dele que a constituição se dá. Entretanto, para Lacan, o Outro e o sujeito estão em continuidade, são formados da mesma matéria, o significante. Ou seja, o inconsciente seria o próprio discurso do sujeito. Por isso, Lacan não trabalha com os conceitos de

intrapsíquico, pré-consciente, relação objetal, entre outros. Para ele, a intersubjetividade, por exemplo, estaria posta desde o início para o bebê.

Assim, os grupos, a partir de uma perspectiva lacaniana, podem ser entendidos como campos discursivos, em que as redes transferenciais irão se enredar, podendo produzir mudanças de posição subjetiva. Ainda que Lacan não tenha formulado dessa maneira, podemos extrair essa concepção de grupo a partir de suas ideias sobre o sujeito, o Outro e o discurso. O fato dele ter proposto o cartel, que é um dispositivo grupal, como base de sua escola indica que, para além dos efeitos imaginários, ele vislumbrava nesse dispositivo uma possibilidade de construção de saber (também inconsciente) e de transmissão da psicanálise.

Nesse sentido, Kaës foi além de Lacan na questão dos grupos ao apontar a existência de alianças inconscientes operando nos vínculos, estabelecendo lugares e determinando os laços que ali são produzidos. Para Kaës, nos grupos, temos pactos inconscientes que organizam os laços e as dinâmicas que se estabelecem.

Quando Lacan propõe o dispositivo do cartel, sua preocupação são as identificações imaginárias, as relações adesivas e as ilusões egóicas que impedem o trabalho analítico. Por isso, ele constrói um dispositivo em que quatro ou cinco pessoas se reuniram em torno de uma mesma questão, sendo que uma delas ocuparia o lugar de *mais um*. Essa pessoa seria responsável por contornar os efeitos imaginários que emergiriam no grupo e endereçar novamente os participantes para suas próprias questões, permitindo o prosseguimento do trabalho. O cartel deve ter a duração máxima de dois anos e, em seu encerramento, produzir um trabalho, coletivo ou individual, que necessariamente se tornaria público na escola de psicanálise. É um dispositivo de formação do analista e de transmissão da psicanálise. Para Lacan, o cartel seria a base da escola, um dispositivo grupal, que privilegia a horizontalidade

dos laços e, no lugar do coordenador, deixa um espaço vazio. O *mais um* não seria um coordenador, no sentido daquele que conduz ou coordena o trabalho. Sua função seria unicamente garantir que a questão que move cada sujeito ali não se perca nas ilusões imaginárias grupais. Todo o dispositivo é proposto com essa finalidade, por isso o término já anunciado e a necessidade de tornar público o trabalho realizado.

Entendemos que, nos grupos heterogêneos, tanto os aspectos imaginários apontados por Lacan como as alianças inconscientes, formuladas por Kaës, se fazem presente. O fato de pensarmos o grupo enquanto um campo de linguagem, em que o discurso circula, permite que os efeitos imaginários sejam endereçados aos sujeitos e, tal como no cartel, permitam o avanço do trabalho e não sua paralização.

A função do semelhante, tal como a aliança inconsciente, aponta para a dimensão horizontal da transferência no grupo. Nos grupos heterogêneos com crianças, o efeito da horizontalidade seria ainda mais potencializado, na medida em que há uma simetria de lugares na relação criança-criança, em contraste com a assimetria adulto-criança. Tal simetria, no entanto, não aponta para uma homogeneização entre as crianças, mas, ao contrário, pode ser uma via para a construção da alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzieu, D. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Asch, S. (1977). *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Banks-Leite, L. & Galvão, I. (Orgs.) (2000). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez.
- Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bernardino, L. M. F. (2016). *Avaliação Psicanalítica aos 3 Anos: uma revisão crítica*. Anais do Congresso da Associação de Psicopatologia Fundamental, João Pessoa. Disponível em <http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/VII%20CONGRESSO/ANAIS/Mesas%20redondas/1.3.pdf>. Último acesso em 4/5/2018.
- Bettelheim, B. (2007) *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bion, W. R. (1975). *Experiências com Grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1961)
- Birman, J. (2003). Fraternidades: destinos e impasses da figura do pai na atualidade. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, 13(1), 93-114.
- Broide, J.; Broide, E. E. (2016). *A psicanálise em situações sociais críticas*. São Paulo, Escuta.

- Castanho, P. C. G. (2012). *Um modelo psicanalítico para fazer e pensar grupos em instituições*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Castanho, P. C. G. (2018). *Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições*. São Paulo: Linear B Editora.
- Costa, J. F. (1989). *Psicanálise e contexto cultural: Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapia*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Costa-Rosa, A.; Pastorini, F. O grupo psicoterapêutico além do Imaginário: a psicanálise de Lacan, laços sociais e revoluções de discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, Vol. 10, N. 1, 2011.
- Cruz, I. N. (2014). *Contribuições da psicanálise lacaniana às práticas de grupo nas Instituições de Saúde*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Faria, M. R. (2010). *Constituição do sujeito e estrutura familiar: o complexo de Édipo, de Freud a Lacan*. Taubaté-SP: Cabral.
- Fernandes, W. J. (2003). Interpretações e outras intervenções. In W. G. Fernandes, B. Svartman & B. S. Fernandes (Orgs). *Grupos e configurações vinculares*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, W. J.; Svartman, B. & Fernandes, B. S. (Orgs). *Grupos e Configurações Vinculares*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

- Fernández, A. M. (2006). *O campo grupal: notas para uma genealogia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freud, S. (1909/2006). Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. X. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914-1918/2006). História de uma neurose infantil. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913/2006). Totem e Tabu. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 13. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1916-1917/2014). Conferências introdutórias à Psicanálise. In *Obras Completas*, v. 13. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1917/1976). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud . Volume XVII*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- Freud, S. (1919/2006). O estranho. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVII*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1921/1969). Psicologia de Grupo e a Análise do Ego. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1921/2011). *Psicologia das massas e Análise do Eu e outros textos*

[1920 – 1923] (Obras completas, Vol. 15). São Paulo: Companhia das Letras.

Freud, S. (1930/2010) *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos [1930-1936]* (Obras completas, Vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras.

Freud, S. (1932/2006). Feminilidade. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXII*. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1986). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887/1904* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Imago.

Giraldo, M. (2012). *The dialogues in and of the group: Lacanian perspectives on the psychoanalytic group*. London: Karnac Books.

Jasiner, G. (2008). *Coordinando grupos: una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Jorge, A. L. (1988). *O acalanto e o horror*. São Paulo: Escuta.

Kaës, R. (1984). La categoria de intermediário y la articulación psico-social. *Rev. de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 7(1).

Kaës, R. (1997). *O Grupo e o sujeito do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kaës, E. (1999/2003). *As teorias psicanalíticas do grupo*. Lisboa: CLIMEPSI.

Kaës, R. (2011). *O complexo fraterno*. Aparecida: Ideias e Letras.

Kamers, M. (2006). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Revista Estilos da Clínica*, 11(21), 108-125.

Kazahaya, D. (2014). *Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

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.

Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M. C. M. (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/>.

Kupfer, M. C. M., Voltolini, R. & Pinto, F. S. C. N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra?. In M. C. M. Kupfer & F. S. C. N. Pinto (Orgs). *Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M. C. M.; Pinto, F. S. C. (Orgs) (2010). *Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M. C. M., Voltolini, R. & Merletti, C. K. I. (2016). Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique: conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école. *Cliopsy*, 16, 25-39.

Lacan, J. (1938/1985). Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1953/1998). Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise. In *Escritos* (pp. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1954-1955/1985). *O seminário – livro 2*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1956/1995). Situação da psicanálise e formação do psicanalista em 1956. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1957-1958/1995). *O seminário – livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1957/1999). Para trás, cavalinho!. In *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1958/1999). Os três tempos do Édipo. *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1957-1958/1999). *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1960/1995). Subversão do sujeito e dialética do sujeito no inconsciente freudiana. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1960-1961/1992). A identificação por *ein einziger Zug*. In *O seminário, livro 8, A transferência* (pp. 333-347). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1948/1995). A agressividade em psicanálise. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1949/1995) O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1960/1995). Observações sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1966/1995). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1967/2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1969/2003). Duas notas sobre a criança. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Laplanche, J; Pontalis, J. B. (1995). *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laznik-Penot, M. C. (1997). *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- Lerner, A. B. C. (2008). A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. *Estilos da Clínica*, 13(25), 108-125.
- Mannoni, M. (1986). *De um impossível ao outro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Merletti, C. K. I.; Kupfer, M. C. M. & Faria, C. (2007). O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 156-166.
- Merletti, C. K. I.; Kupfer, M. C. M. & Voltolini, R. (2016). Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique: conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école. *Cliopsy*, 16, 25-39.
- Miller, J.A. (2005). Leitura crítica dos “Complexos Familiares”, de Jacques Lacan. *Opção Lacaniana* OnLine. Recuperado de: <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n2/pdf/artigos/jamleitura.pdf>
- Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- 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.

- Petri, R. (2003). *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil*. São Paulo: Annablume.
- Pinto, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pinto, F. S. C. N. (2014). *A transferência e seus efeitos de saber*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pontalis, J. B. (1972). *A psicanálise depois de Freud*. São Paulo: Vozes. (Trabalho original publicado em 1967)
- Porge, E. (2000/2006). *Jacques Lacan um psicanalista: percurso de um ensino*. Brasília: UnB.
- Py, L. A. (Org). (1987). *Grupo sobre grupo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Quinet, A. (2012). *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ribeiro, J. P. (1995) *Psicoterapia Grupo Analítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro A. R. & Vitta, P. C. (2007). O manejo da identificação imaginária em grupos de psicóticos. *Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental*, 10(4), 653-663.
- Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o Significante – um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Artes Médicas, 1990.

- Roudinesco, E.; Plon, M. (1994). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rosa, M. D. & Cerruti, M. (2014). Da rivalidade à responsabilidade: reflexões sobre a justiça restaurativa a partir da psicanálise. *Psicologia USP*, 25(1), 13-19.
- Sigal, A. M. (1989). Psicanálise, grupos, instituição pública. *Percursos*, 2, 40-45.
- Silveira, F. (2006). O grupo e a institucionalização do movimento analítico brasileiro. *Revista SPAGESP*, 10(1), 11-19.
- Tiussi, C. C. (2012). *Grupo em Educação Terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 24 de junho de 2013 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03122012-103923/pt-br.php>
- Vegh, I. (2005). *O próximo: enlaces e desenlaces do gozo*. São Paulo: Companhia de Freud.
- Volnovich, J. (1993). *A psicose na criança*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Watterson, B. (2014). *Calvin e Haroldo*. Recuperado em 18 de maio de 2016, de: <http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/85428408902/por-bill-watterson>
- Winnicott, D. (1977) O filho único. In *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1965)