UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LUCIANA PÉREZ DE CAMPOS PIRES

O jogo analítico: questões técnicas na clínica com crianças

São Paulo
2013

LUCIANA PÉREZ DE CAMPOS PIRES

O jogo analítico: questões técnicas na clínica com crianças

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

Área de Concentração: Psicologia
Experimental

Orientador: Prof. Dr. Luis Cláudio
Mendonça Figueiredo

São Paulo

2013

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

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Pires, Luciana Pérez de Campos.

O jogo psicanalítico: questões técnicas na clínica com crianças /
Luciana Pérez de Campos Pires; orientador Luis Cláudio Mendonça
Figueiredo. -- São Paulo, 2013.

205 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia Experimental) – Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Crianças 3. Brinquedos 4. Corpo 5. Brincar 6.
Interpretação I. Título.

RC504

Nome: Luciana Pérez de Campos Pires

Título: O jogo analítico: questões técnicas na clínica com crianças

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo 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: _____

A minha mãe Maria Helena que prefere as pessoas aos livros.

AGRADECIMENTOS

Ao Luis Cláudio Figueiredo pelos quinze anos de orientação e convivência; e pela paciência em me acompanhar nesta tese que aconteceu “apesar de”.

Ao Nelson Coelho Junior pelo cuidado carinhoso com minha produção, ontem, hoje e sempre.

Ao Bernardo Tanis pelas precisas contribuições e pelo cuidado com minha confusão à época da qualificação.

A Inês Loureiro por seu acompanhamento fiel e amiúde ao longo de toda tese; pelo esforço infinito de minimizar as cicatrizes do que foi um árduo processo de elaboração de tese; e por me apresentar Gonçalves e redondezas.

A Ana Elizabeth Cavalcanti por sua escuta radicalizada, ampliadora de minhas intuições clínicas.

A Miriam Chnaiderman que sempre me ajuda a recuperar o encantamento pelos feitos da clínica.

A Adriana Salvitti, Bianca Savietto, Christiane Costa, Daniele John, Flávia Ravelli, Isabel Botter e Tatiana Mazzarella que estiveram sempre disponíveis para ler e comentar minha produção, mesmo em seus rascunhos viscerais. Em especial, a Cybelle Tastaldi e Giselle Guimarães que souberam me ouvir em meio a minha aflição e fazer dessa escuta uma troca tão proveitosa.

Ao Luiz Meyer e Beth pela paz e beleza do escritório da Rua Santa Cristina, refúgio tão necessário que conquistei em meio a produção dessa tese.

A Sandra Schafra que me mostrou que é melhor seguir em companhia.

A Sérgio Zlotnic que faz a vida (de psicanalista) tão divertida.

A Julia, Francisco e Vitor pelo amor infinito e diário - e pela paciência com minha ausência.

Ao meu pai Fernando, minha mãe Maria Helena e meu irmão Alexandre por seguirmos juntos nossa entrelaçada caminhada.

A Sônia por estar sempre atenta ao caminhar dessa tese.

A minha querida madrinha Bia, escolha abençoada pela vida afora.

Aos amigos-irmãos que me cercam de carinho pela vida – Alê, Andi, Dani, Dri, Dedé, Enrico, João, Mari e Rê..

Aos amigos do consultório da Mateus Grou, pela cozinha, pelos papos, pelas músicas e pelas risadas que compõem este projeto conjunto.

Aos meus queridos supervisionandos que não cansam de tornar viva a matéria clínica .E a meus pacientes que fizeram esta tese necessária.

A Miguel Junqueira Fausto pela parceria imprescindível na finalização deste texto.

RESUMO

Pires, Luciana P. C. (2013). O jogo analítico: questões técnicas na clínica com crianças. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Partindo de interrogantes derivados da clínica psicanalítica com crianças, a presente tese foi construída ao redor de três eixos principais: linguagem, setting e intervenção. Contamos com diversos casos clínicos para fomentar nossa reflexão.

Os atos, gestos, mímicas e posturas que compõem a linguagem polimorfa da criança engendram a especificidade de um setting no qual corpos (do analista e do paciente) e brinquedos oferecem suporte às transferências.

Trata-se de um setting montado em terreno de jogo e brincadeira. Nele, as intervenções do analista cuidam da manutenção e restauração do fluxo simbólico do brincar.

Palavras-chaves: psicanálise, crianças, brinquedos, corpo, brincar, interpretação.

ABSTRACT

Pires, Luciana P. C. (2013). The psychoanalytic playing: technical questions in the clinic with children. PhD Thesis, Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

Starting from interrogations derived from psychoanalytic practice with children, this thesis was built around three main axes: language, setting and intervention. We have several clinical cases to foster reflection.

Acts, gestures, mimicry and postures that make up the polymorphous child's language engender the specificity of a setting in which bodies (the analyst's and the patient's) and toys offer support to transferences.

This is a setting mounted on a área of playing. In it, the analyst's interventions take care of the maintenance and restoration of the symbolic flow of playing.

Key-words: psychoanalysis, children, toys, body, playing, interpretation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
<i>Bruno e o solo</i>	12
1. BALIZADORES DO CAMPO	15
1.1. A linguagem da criança	16
1.2. A verdade e a mentira nas criações infantis	29
2. ELEMENTOS ESPECÍFICOS DO SETTING COM CRIANÇAS	39
2.1. O corpo como suporte da transferência	40
<i>O terror de Jean</i>	65
2.2. O elo necessário com a materialidade do brinquedo	67
<i>O caminho da sessão de João</i>	104
2.3. O brincar como modo de trabalho	108
3. MODOS DE INTERVENÇÃO NA CLÍNICA COM CRIANÇAS	133
3.1. Sutilezas das intervenções na clínica com crianças	134
3.2. Intervenção em brincadeira	141
3.3. Interpretação por deslocamento	145
<i>Rui desenha</i>	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183

O JOGO ANALÍTICO:
Questões técnicas na clínica com crianças

Coloco sob suspeita todo
pensamento que, mesmo negando,
tem resposta para tudo e mantém à
distância sua própria incerteza.

Jean-Bertrand Pontalis

INTRODUÇÃO

Dizem que todo psicanalista conta com sua própria experiência de análise para alimentar sua crença no método. Sempre me indaguei qual seria a experiência que apoia o psicanalista de crianças. Trago abaixo uma ocorrência da pré-história dessa tese e de meu vir-a-ser psicanalista de crianças. O leitor talvez encontre ressonâncias dela nos capítulos da tese que se inicia.

Quando eu tinha uns quatro anos, meu irmão mais novo entrou na escolinha que eu já frequentava. Conta a lenda familiar que eu, primogênita, regredira: meus desenhos voltaram a ser garatujas e voltei a falar tatibitati. Meus pais, preocupados, me levaram a uma psicanalista infantil. Houve as entrevistas iniciais com meus pais e era a vez de eu ter minha primeira conversa a sós com ela. Já nos primeiros minutos de consulta, me retirei da sala, passando a xingar a psicanalista do lado de fora: sua boba! sua burra! Nunca mais retornei àquele consultório, mas voltei a falar e desenhar e essa foi minha (violenta) estreia na psicanálise com crianças. Sua boba, sua burra!

Silvana Rabello (2001) afirma que:

Escrever psicanálise, segundo Pontalis, deve se dar por um excesso de sem-sentido e ser motivado por um 'certo' vazio de pensamento. Devemos escrever sobre os pacientes que nos metem em dificuldades e não por estarmos plenos de saberes prestes a transbordar pelas páginas (p. 21)

É exatamente disso que se trata aqui: a experiência com crianças prima por me inundar de sem-sentidos e vazios e são estes mesmos que propulsionam a escrita dessa tese. Nada do que vou dizer é novo para quem trabalha com crianças - intervenção no brincar, valor dos brinquedos -, mas me disponho a dar voz ao pano de fundo (por vezes silencioso) do fazer desta clínica.

O desenvolvimento desta tese é uma oportunidade de colocar no papel minha experiência de atendimento de crianças e o formato que meu setting ganhou nesses 20 anos de prática. Ponho em texto meu fazer psicanalítico, meu estilo clínico. E assim completo, através deste doutorado, mais uma etapa desta, como diz Florence Guignard (1997), "formação sem fim que constitui o ofício de analista" (p. 10).

Esta tese é dividida em três capítulos centrais, construídos a partir de interrogantes da clínica com crianças, quais sejam, a linguagem, o setting e a intervenção analítica. Através desses três eixos pretendemos dar a ver um pouco do pano de fundo de nosso fazer diário.

O primeiro desses eixos - a linguagem - é trabalhado no capítulo 1 intitulado "BALIZADORES DO CAMPOS". Esse capítulo está distribuído em dois itens, "A linguagem da criança" e "A verdade e a mentira nas criações infantis". Nele, abordamos a questão do efeito que a linguagem e a fabulação infantil tem sobre os adultos para, a seguir, fundamentar uma construção teórica que justifique as trocas que se estabelecem entre analista-adulto e paciente-criança. A partir de uma posição crítica da hipervalorização da palavra em nossa cultura (não apenas psicanalítica), desenvolvemos, centralmente, o conceito de associatividade da linguagem polimorfa de Roussillon e a ideia freudiana do núcleo de verdade contido nas teorias sexuais infantis.

O capítulo 2 se chama "ELEMENTOS ESPECÍFICOS DO SETTING COM CRIANÇAS". Nele, o desenvolvimento do segundo eixo - o setting - se dá a partir de três elementos específicos do setting com crianças: o corpo, o brinquedo e o brincar. A centralidade do corpo no atendimento psicanalítico, mais especificamente com crianças, é tratada a partir de conceitualizações de Françoise Dolto e Donald Winnicott, que abarcam as noções de imagem

inconsciente do corpo, castrações simbolicogênicas, capacidade imaginativa da corporeidade, entrelaçamento do psíquico e do somático, espalhamento do self pelo ambiente. O papel do brinquedo na clínica com crianças, em sua materialidade, tangibilidade e visibilidade, é analisado a seguir, tendo como ponto de partida o atendimento efetuado por Dolto com a ajuda da boneca-flor. Desembocamos então em ideias como as de objeu, transferência sobre o brinquedo, intervenção analítica plástica e os brinquedos como restos diurnos. Tratamos também de uma qualidade específica de alguns brinquedos contemporâneos que colocam em xeque o próprio investimento da atitude brincante da criança. Por fim, dedicamo-nos à ideia do brincar como veículo e fim da análise com crianças, passando pela necessidade de sustentação de um setting que garanta a condição intervalar do brincar, pelas diferentes qualidades do brincar infantil, pelos efeitos do endereçamento analítico do brincar, pelos questionamentos da brincadeira como objeto transformacional, para chegar, enfim, na questão de quando o brincar adoece.

O último eixo que trabalhamos - a intervenção analítica - é elaborado no capítulo "MODOS DE INTERVENÇÃO NA CLÍNICA COM CRIANÇAS". Lá, analisamos alguns exemplos de estratégias clínicas da prática com crianças - pensar em voz alta, especiais construções frasais, intervenção em brincadeira, interpretação por deslocamento. Todas essas estratégias foram construídas no sentido de preservar e resgatar a capacidade de livre brincar de nossos pacientes.

Distribuímos algumas vinhetas clínicas ao longo de nossa explanação teórica, com vistas a oferecer figurabilidade aos pontos que apresentamos. Criamos, assim, um campo comum com o leitor que é convidado a partilhar de nossa sala de atendimento. As vinhetas se intitulam "Bruno e o solo", "O terror de Jean", "O caminho da sessão de João" e "Rui desenha".

Tomados pelo campo das ações, encenações, brincadeiras e desenhos de nossos pacientes-crianças, nós, analistas, nos deparamos com a questão de como transformar isto em psicanálise.¹ Esta pergunta, engraçada em si, comporta o impacto da angústia que se apresenta.

Uma paciente que começava a trabalhar como psicanalista de crianças saiu desconcertada de uma de suas primeiras experiências e disse: "isso não pode ser: só nós, psicanalistas, somos pagos para simplesmente brincar". Simplesmente brincar. Ela evidenciava o choque que significa, no caminho do fazer-se adulto, encontrar-se surpreendentemente regredida.

Adam Philips (1998) lembra que uma "dificuldade na análise infantil é o intervalo entre as formas de comunicação da criança e do analista, resultante de eles não estarem no mesmo nível de desenvolvimento do ego." (p. 121) Em reforço a essa ideia, o autor observa um adulto intrigado diante de uma criança que começa a falar e destaca "o inelutável conflito precoce entre a criança e o adulto que uma vez foi criança", isto é, o intervalo que o contato entre um adulto e uma criança pequena instala.

Por que eu acho, o que me faz pensar, nesse momento, que a criança se expressou corretamente? Como pude reconhecer e confirmar isso como uma verbalização adequada? Refletir sobre isso é ser lembrado do inelutável conflito precoce entre a criança e o adulto que uma vez foi criança. (...) A questão da "verbalização ausente ou inadequada" nunca se dissipa. Não pode ser conquistada ou obtida pelo desenvolvimento. Porque tal adequação é sempre uma questão, sempre contestável... (Philips, 1998, p 47) A criança pequena, assim como os adultos

¹ Isabel Botter (comunicação pessoal, 2012), imersa na clínica com pacientes adultos, retruca: "e como transformar uma conversa em análise?" Pergunta procedente.

que acreditam interpretá-la, está sempre apenas à beira do sentido (ibidem, p 57-8).²

Por outro lado, numa passagem, presente em seu livro *A hora e a vez do bebê*, Marie-Christine Laznik (2013) traz um lindo exemplo de como, a despeito da assimetria de desenvolvimento entre uma mãe e um bebê, um efeito de sintonia é alcançado e viabilizado e a horizontalidade das trocas expressivas é atingida:

Desde os primeiros minutos após o nascimento, o recém-nascido é capaz de entrar numa conversação ritmada e melódica. Trevarthen e Malloch (2002) insistem sobre a intencionalidade dos dois protagonistas. O bebê reenvia em espelho as emoções através de sorrisos e de vocalizações. Há uma comunicação interpessoal nos dois sentidos. O bebê se sincroniza de forma ativa de acordo com os momentos salientes das mensagens do adulto, através dos gestos ou emoções vocálicas que parecem predizer o que o adulto vai fazer. Quando o adulto fala ao bebê, ele emite frequentemente estes sons modificando a melodia, a altura e a qualidade do timbre de suas emissões vocais. *A grande diferença de maturidade entre o bebê e o adulto é compensada por este efeito em espelho que coloca em evidências a dimensão emocional das trocas expressivas.* (p. 135)

Somos por ela lembrados desse campo primitivo de comunicação em espelho.

No contraste entre essas duas considerações, concluímos: é e não é possível entrarmos em contato com uma criança, permanecemos "sempre à beira do sentido". Em outras palavras, afirmamos ao mesmo tempo a possibilidade e a impossibilidade do contato entre um bebê ou uma criança

²Todas as citações de textos cujo original está na língua inglesa foram traduzidas pela autora.

pequena e um adulto, equilibrando-nos dialeticamente entre os pontos de vista representados acima.

Ao tratarmos do impossível e do possível da relação entre um adulto e uma criança, contudo, encontramos-nos no terreno mais amplo da relação com a alteridade. Defendo aqui, portanto, - como já fiz em minha dissertação - uma ética clínica "compreendida como abertura, respeito, resposta e propiciação ao outro" (Pires, 2007, p. 51). No caso desta tese, o outro-criança.

Nesse sentido ainda, da abertura ao outro que nossa aposta analítica implica, lembro-me de quando Bruno³, paciente de dez anos, há algum tempo em análise comigo exclamou: "não é incrível que aqui eu sou criança e você é adulto mas é você que aprende comigo!" Entendo que com esta frase, entre outras coisas, ele estava flagrando como a tomada da criança em análise pressupõe reconhecê-la como sujeito de sua história e isso em si já é analítico. Guignard diz algo semelhante quando afirma que "uma escuta autêntica da parte do analista é imediatamente percebida pela criança, tão acostumada a só ser percebida e considerada segundo as formas de agir que farão dela o reflexo das projeções infantis dos adultos que a cercam." (1997, p. 143)

Um intenso trabalho é exigido ao psicanalista-adulto que uma vez foi criança para que se mantenha em abertura ao outro-criança, sem reduzi-la a suas projeções. "Ser afetado pelo impacto traumático e pela intensidade lúdica da criança requer uma grande disponibilidade psíquica, o que torna a prática clínica com crianças, na maioria dos casos, mais difícil e delicada do que a psicanálise com adultos." (Camarotti, 2010, p. 52)

³ Apresentarei a seguir recortes do trabalho clínico desenvolvido com Bruno.

Do dispositivo poltrona-divã para os brinquedos na sala de atendimento (com o surgimento da psicanálise com crianças por volta de 1920) muitas transformações ocorreram. E como sabemos, na história da psicanálise, mudanças técnicas sempre implicam mudanças teóricas e, reversamente, mudanças teóricas implicam mudanças técnicas.

Entendemos com André Green (1990) que o setting é o "espaço onde vão poder produzir-se trocas transferenciais" (p. 18). Dito de outro modo, o setting é montado para promover transferências. Como veremos a seguir, o setting psicanalítico com crianças inclui como elementos de seu dispositivo o corpo do analista e do paciente, os brinquedos e o brincar. Pensaremos que efeitos têm estes elementos na oferta de trabalho que o setting apresenta para a dupla analítica. Pois, como alerta Roussillon (2006), "cada particularidade do enquadre (...) "impõe" um modo de simbolização privilegiado por ele, "ensina" para o analisando qual simbolização é aceitável ou desejável no dispositivo."

Todo setting comporta um grupo de regras e delimita um enquadramento de sustentação, compondo um entremeado de firmeza e maleabilidade. É nossa preocupação na presente tese entender quais são as regras e os elementos do jogo analítico e como eles podem possibilitar que a cura se dê e o brincar se resgate.

Bruno e o solo

Quando conheci Bruno ele tinha cinco anos. Seus pais tinham acabado de se separar. Na nossa primeira sessão, perguntei a ele como eu podia ajudá-lo, dizendo que ele podia responder a esta questão brincando, desenhando ou falando. Ele pegou então a casinha de bonecas e chacoalhou-a de modo bastante firme. Em seguida, fez um desenho de um tipo de casa geminada: metade casa, metade prédio. Em uma das janelas do prédio, víamos um garoto que gritava por ajuda. Servindo-se das tesouras, ele então cortou esta casa geminada ao meio.

Trabalhei com ele pouco menos que um ano, quando então eventos externos a nós impediram que prosseguíssemos.

Aos dez anos, este mesmo menino pediu para voltar à análise. E voltou. Qual não foi minha surpresa ao saber que ele se tornara um aficionado por terremotos e que sonhava ser um engenheiro para construir um prédio alto que pudesse resistir a terremotos de grande escala. Esta temática de fixação vinha lhe tirando o sono, tomado por pesadelos. É incrível como ele manteve sua questão pessoal, inclusive com o mesmo colorido estético: casas eram abaladas. “- Por que você sabe, né, Luciana? Quanto maior o prédio, mais ele sofre nos terremotos.” Encontrava-se dividido entre a vontade de crescer e os perigos que antecipava.

Durante meses e meses, ele produziu com cartolina, terra, massinha, cola e tijolinhos de madeira, inúmeros prédios que sucumbiam a terremotos e incêndios por ele provocados. Ele parecia precisar produzir plasticamente estas imagens que o povoavam. E eu o acompanhava.

Veio então um tempo em que ele passou a produzir correntes elétricas, com material comprado em lojas de eletricidade. Havia nele um duplo movimento: por um lado, tomava todas as precauções e cuidados necessários, por outro, parecia fascinado por todos os riscos

envolvidos - as luzes podiam explodir, ele podia levar um choque elétrico etc. Em um desses dias, ele me disse: “ - Não é incrível que eu sou criança e você é adulta, mas aqui é você que aprende comigo?”⁴

Um dia, ele foi até a lousa e apresentou três demonstrações. As duas primeiras eram desenhos esquemáticos de sistemas elétricos e como eles podiam ser detonados. A terceira demonstração era uma charada. Era uma história de um encontro pra lá de enigmático entre um homem e uma mulher, encontro este que culminava na morte de ambos. A charada não tinha solução, e o enigma permaneceu em aberto - tanto para mim, quanto para ele.

Eu lhe disse então que, apesar de todo seu conhecimento de ciências, as relações entre homens e mulheres lhe intrigavam. Sabia, contudo, que os relacionamentos carregam enigmas e podem ser perigosos como curto-circuitos.

Seguiram-se muitos outros incêndios e terremotos; até que, em certa altura de seu tratamento, percebi que eu passara a sentir tédio e vazio diante de suas repetições de terremotos e incêndios. Estas suas brincadeiras haviam perdido sua força simbolizadora e passaram a conotar algum estancamento. Assim é que uma mesma brincadeira pode ser, em um momento, propiciadora de simbolização e movimento psíquico para, no momento seguinte, tornar-se sintomática de bloqueio.

Mobilizada por esta percepção, notei que algo estava transcorrendo no nível transferencial, e que, neste momento, os incêndios referiam-se a sua fantasia de formar um casal comigo, pois, afinal de contas, casais são, para Bruno, incendiários. Coloquei isso para ele e esta “interpretação de transferência” produziu um movimento importante na análise que pode, então, seguir.

Nossa ocupação seguinte foi o plantio de verduras e flores. Por sugestão de Bruno, fomos juntos a lojas de plantas nas redondezas do

⁴ Já nos referimos a essa frase de Bruno na página 10.

meu consultório, compramos terra, semente e tentamos dar conta de uma produção agrícola caseira. Enchia os olhos sua aposta nas qualidades férteis de um solo outrora abalado por tremores e queimadas.

CAPÍTULO 1

BALIZADORES DO CAMPO

1.1 A linguagem da criança

As crianças ensinam (ou recordam) os adultos o que é não ser capaz de falar.

Adam Philips

Em uma charge publicada na revista *The New Yorker*, vemos um bebê minúsculo, careca e de fraldas deitado no divã de uma clássica sala de psicanálise. Dois diplomas emoldurados são ostentados na parede da sala. Ao lado do bebê no divã, encontramos um analista de terno e gravata que toma notas em seu bloquinho e diz: "Está bem, então: chega de falar de peitos." Esta charge faz do nonsense sua graça. A cena caricata flerta com o absurdo ao condensar o espanto que produz a extensão da assim chamada "talking cure" a bebês. Todos rimos como se não fôssemos capazes de pensar tal absurdo. Mas sabemos que ela ao mesmo tempo condensa um preconceito recorrente. Quantas e quantas vezes nos confrontamos com o estranhamento que produz a oferta da "talking cure" a crianças e bebês.

Muitas crianças pequenas não falam. E quando começam a falar têm, por vezes, as palavras apenas como coadjuvantes de seu contato com o mundo, com as pessoas e com as ideias. Quando a psicanálise estende seu campo de trabalho às crianças, o que era então designado como "talking cure" passa invariavelmente por reestruturações. Como sabemos, essas reestruturações não se deram de forma branda e os primórdios da psicanálise com crianças foram acompanhados por um questionamento constante. Assistimos então a um processo de desacomodação que provocou a renovação do campo psicanalítico como um todo.

Ferenczi (1931) já dizia que as psicanalistas de crianças "viram-se obrigadas, se queriam tratar crianças pela psicanálise, a introduzir modificações substanciais na técnica da análise de adultos." (p. 70) A clínica

com crianças coloca em xeque a centralidade da palavra na metapsicologia psicanalítica, já que não há outro jeito de se trabalhar com crianças que não seja a partir da "polifonia dos aspectos linguísticos e translinguísticos" (Safrá 2003, 2004, 2005), ou seja, com gestos, movimentos, expressões faciais, brinquedos, desenhos, modelagem e palavras. Não se trata de uma escolha, mas de uma condição.

A esse respeito, encontramos já em 1909, na apresentação do primeiro caso de um atendimento de crianças da história da psicanálise, o caso do Pequeno Hans, alguns insights que, no nosso entender, demoraram anos até serem de fato reconhecidos no corpus metapsicológico como um todo.

O tratamento analítico de Hans foi conduzido no seguinte formato: as observações, intervenções e interpretações eram feitas pelo pai no ambiente da casa, sob a supervisão epistolar do Professor Freud.⁵ Freud (1909) trouxe à luz esse atendimento e as reflexões dele decorrentes no artigo "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos".

No início da apresentação do caso, Freud constata a não adesão de Hans à proposta de associação verbal, flagrando, em suas palavras, uma tentativa fracassada do pai de "aplicar a técnica clássica da psicanálise" em seu filho. O pai convida seu filho a associar dizendo "me conte depressa o que é que você está pensando" (Freud, 1909, p. 42) e Hans nada apresenta de imediato. Está aí posto que a criança-paciente não se adequa à técnica clássica.⁶ E então o que fazer?

⁵ Esse modelo de intervenções dos pais fomentadas por uma troca epistolar com o psicanalista (que sustenta a transferência) é replicado por outros psicanalistas na história da psicanálise infantil. Lembramos do Caso Piggie de Winnicott (1997) e do Tratamento com a ajuda da Boneca-Flor de Dolto (1984).

⁶ A despeito da afirmação de Freud de que o filho não correspondeu, neste primeiro convite, à expectativa do pai, uma vez que não produziu associações verbais em relação ao material previamente apresentado, é digno de nota que, no decorrer do tratamento, o menino passou a relatar devaneios ao

A resposta se alinhava mais adiante no próprio texto freudiano. Ao observar uma brincadeira de fazer de conta de Hans, Freud diz que “[fazendo de conta que era um cavalo,] ele aceitava as últimas interpretações com mais determinação do que lhe era possível fazer com palavras” (Freud, 1909 p. 53). Apresenta, assim, a crença de que Hans era capaz de responder e trabalhar de uma maneira melhor através de encenações de faz-de-conta do que através de palavras. Ao transformar a interpretação verbal de seu pai em encenações não-verbais, Hans se apropria dos conteúdos psíquicos em questão. Infere-se, portanto, que, em algumas situações, ou talvez em alguns momentos do desenvolvimento, o não-verbal é mais produtivo do que o verbal. Aqui, o pai da psicanálise não está de acordo com a postulação de que as palavras sejam sempre a melhor via para o trabalho psicanalítico.

No caso de Hans, a associatividade que se mostrou insuficiente diante da proposição paterna da regra fundamental - “conte depressa o que está pensando” - é reencontrada no campo das brincadeiras, ou seja, no campo não verbal. Roussillon (2013) chama essa “associatividade dos atos, dos gestos, das mímicas, das posturas” (p. 67) de associatividade polimorfa. O autor assim reflete sobre a concepção da associatividade do método psicanalítico:

O peso do pensamento de certo número de lacanianos - não de Lacan - foi dizer que a associatividade é verbal, o que não é a posição de Freud e nem acho que seja a posição de Lacan. Quando Lacan diz que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, ele não diz que o inconsciente é estruturado pela linguagem verbal. Ele diz que o campo representativo do sujeito humano se organiza como uma linguagem, tudo podendo ser entendido como buscando se organizar à maneira de uma linguagem. Logo, precisamos de uma compreensão da associatividade que integre não apenas a associatividade

pai, o que mostra que, em algum nível, ele entendeu a proposta de expressão livre do curso mental que o pai e o setting analítico lhe faziam.

verbal mas também a associatividade dos atos, dos gestos, das mímicas, das posturas. (Roussillon, 2013, p. 67)

A viabilização do campo da psicanálise com crianças clamou pela construção de conceitos, como os de associatividade polimorfa, que dessem conta de incluir a linguagem da criança na cena analítica. Esses conceitos puderam também fertilizar a psicanálise com adultos.

Hans responde à interpretação do pai associando não verbalmente, através de um jogo em que faz de conta que é um cavalo que morde seu pai. Freud (1909) sinaliza como se dá sua aceitação das interpretações oferecidas pelo pai:

mediante uma troca de papéis, uma vez que o jogo se desenrolava em obediência a uma fantasia plena de desejo. Por conseguinte, ele era o cavalo, e mordia seu pai, assim ele se identificava com seu pai. (p. 53; grifo nosso)

Vemos a máxima do sonho como realizador de desejo ser estendida ao brincar, o que promove uma aproximação, no campo das construções metapsicológicas, do brincar e do sonhar.

Com o conceito de associatividade polimorfa, vemos reforçada a ideia de que a linguagem verbal não corresponde a todo o campo simbólico do ser humano. "O silêncio barulhento, antes da linguagem se juntar, é uma longa parte" da história do ser humano (Philips, 1998, p. 50). E como é trabalhar no contexto desse silêncio barulhento, como é trabalhar em resposta à linguagem da criança, carregada de formas simbólicas do campo sensorial? Partimos da afirmação de Adam Philips de que "as palavras não são meros substitutos para a falta de palavras; elas são outra coisa inteiramente diferente" (ibidem), para reconhecer que trabalhar no campo infra-linguístico

não é a mesma coisa do que trabalhar com palavras. Ou dito de outro modo, uma experiência não se reduz a outra.

Durante praticamente toda sua sessão, eu e Carmem, uma paciente de seis anos, agrupamos notas falsas de dinheiro para sua brincadeira. Terminada a sessão, pensei como é estar em silêncio brincando. Do mergulho no brincar nem sempre se sai sendo capaz de recuperar o que se passou. A experiência de brincar, muitas vezes, faz com que o brincante perca a bússola e mesmo recuperar o que se passou torna-se custoso. Nesses momentos, o contato com a criança produz uma espécie de "vertigem" e penso que esta experiência está relacionada com uma qualidade do infantil e da instalação em momentos infra-linguísticos.⁷ Como dissemos acima, em consonância com Adam Philips, trabalhar com palavras e sem palavras são duas coisas qualitativamente distintas.

Em seu interessantíssimo artigo *A vassoura e o divã*, Safra refere-se à possibilidade de decodificação como característica exclusiva dos processos discursivos e se opõe a uma valorização do verbal como a expressão simbólica por excelência.

Nossa cultura valoriza intensamente a linguagem discursiva. *É muito difícil concebermos um fenômeno que não possa ser passível de decodificação.* No trato com a criança ou com o paciente adulto, é fundamental que o analista possa tanto acompanhar as vivências psíquicas que se expressam pela linguagem discursiva, quanto aquelas que emergem através de símbolos apresentativos, símbolos do self, articulados no campo sensorial. (Safra, 1996, p.72; grifo nosso)

Precisamos levar em conta que, assim como há uma evolução do uso da linguagem discursiva ao longo do desenvolvimento da

⁷ Inês Loureiro (comunicação pessoal, 2012) sugere: "O silêncio do brincar deve ser parecido com o silêncio do tocar: a música vai te conduzindo, pensar atrapalha, a memória posterior é difusa. Mas alguma coisa se faz, e bem, e produz efeitos, e assim por diante"

pessoa, há também uma evolução do uso do objeto sensorial em níveis cada vez mais sofisticados ao longo de desenvolvimento. (ibidem, p. 73)

Nas construções acima, Safra lança mão dos conceitos de símbolo discursivo e símbolo apresentativo de Suzanne Langer (1942). O conceito de símbolo apresentativo foi construído por oposição ao de símbolo discursivo e tenta dar conta da especificidade dos meios expressivos plásticos. Langer aponta que as vias de expressão plásticas - desenhos e pinturas, por exemplo - primam por dispor elementos em simultaneidade, enquanto as vias expressivas verbais e discursivas organizam os elementos em sequência temporo-espacial. É como se os símbolos discursivos das expressões verbais apresentassem seus elementos em um varal, enquanto os símbolos apresentativos os dispusessem simultaneamente no mesmo tempo-espço de uma tela. (Langer, 1942)

Traremos alguns exemplos - escolhidos entre os muito possíveis - da literatura da psicanálise com crianças que corroboram a tendência à hipervalorização da palavra denunciada por Safra. Na história da psicanálise com crianças, assistimos, por vezes, a uma importação indevida de paradigmas da análise com adultos para a análise com crianças. Embora antigos, acreditamos que ecos dos impasses mostrados por esses exemplos ainda são encontrados em nosso fazer diário como psicanalista de crianças. Ao recuperar esses sinais das resistências ao outrora "novo setting" com crianças, temos a intenção de desnaturalizar nossos saberes, à luz dos questionamentos históricos.

Em 1932, Melanie Klein, por exemplo, afirma que o valor das atividades de faz-de-conta em análise reside em proporcionar maior riqueza de associações verbais.

Uma das condições necessárias para um tratamento levado a termo com êxito é que a criança, por pequena que seja, faça uso da linguagem [verbal] na análise ao máximo da sua capacidade. (Klein, 1932, p. 54)

Vimos como muito antes em 1909, o próprio Freud reconheceu o valor simbólico da brincadeira de faz-de-conta de Hans per si, independente das produções verbais que por ventura ele viesse a produzir. E é nesse sentido que dissemos que os insights trazidos à psicanálise pelo tratamento de Hans demoraram a ser assimilados a seu corpo teórico e técnico.

Sabemos, porém, que, com o amadurecimento de seu trabalho como clínica e teórica, Klein reformula sua postura de 1924 e assume a validade da psicanálise com crianças em todas as suas particularidades. Em 1955, por exemplo, ela pondera que devemos interpretar tanto as palavras quanto as atividades com brinquedos dos pacientes, já que a "brincadeira e variadas atividades - de fato o comportamento como um todo - são meios de expressar o que os adultos expressam predominantemente através de palavras" (Klein, 1955, p. 37). Aqui encontramos Klein tranquila com as adequações que o novo setting exigiu, isto é, a inclusão de modos de expressão não verbais no campo clínico.

Além disso, ela pontua que o modo de expressão das brincadeiras corresponde à linguagem que estamos habituados a encontrar nos sonhos. E, desse modo, o psicanalista se aproxima das brincadeiras das crianças "de forma análoga a que Freud interpreta os sonhos". (ibidem, p. 51) A "nova" linguagem que a criança traz para o campo analítico - a linguagem da brincadeira, das atividades com brinquedos e do comportamento como um todo - não é, portanto, tão nova. Vimos acima como, no caso do Pequeno Hans, Freud também transpunha inferências de sua compreensão dos sonhos à análise da brincadeira.

De forma análoga, só para pinçar mais um exemplo, em um livro escrito em 1980 pela equipe da Hampstead Clinic, clínica coordenada por Anna Freud, encontramos a seguinte colocação:

Problemas especiais são apresentados por crianças em análise (...) que trazem material de modo predominantemente não verbal. (...) Sua falta de habilidade para conter seus sentimentos e impulsos em palavras e símbolos verbais coloca muitas dificuldades a seu tratamento e levanta a questão se elas podem ser tratadas de fato. (Sandler, Kennedy e Tyson. 1980, p. 118)

Além dos preconceitos decorrentes da hipervalorização da palavra em nossa cultura (não apenas a psicanalítica), o contato com a criança confronta o psicanalista com dificuldades emocionais extras. Esther Bick (1962) afirmava que um adulto tem dificuldade em refrear-se e não oferecer ajuda direta, concreta e imediata a uma criança que sofre e com isso a função de um analista de crianças se vê complicada. Colocando em termos simples, quando um analista escuta uma criança que sofre, ele quer logo saciar sua necessidade, aplacar seu sofrimento. É o correspondente à cena tragicômica da mãe que, ao escutar seu filho contando da briga em que se meteu na escola, briga ela mesma com o garoto que insultou seu filho. Segundo Bick (1962), isso acontece porque o analista se comove com a suposta fragilidade da criança e se vê assaltado de tendências paternalistas. Do mesmo modo, Colette Manier (2006) observa que "os psicanalistas (...) [que trabalhavam na creche de Antony] dificilmente conseguiam evitar vários tropeços: maternar as crianças, dar conselhos às maternantes e à instituição e/ou condoer-se das crianças por identificação imaginária com seu sofrimento" (Manier 2006 p. XV).⁸

⁸ Agradeço esta referência a Daniela Teperman.

Guignard (1997) formula de outro modo as dificuldades que acometem o psicanalista que trabalha com crianças:

No acompanhamento dos tratamentos analíticos de crianças, tive muitas oportunidades de refletir sobre a dificuldade, para o adulto, de encontrar um contato autêntico com a linguagem da criança, a fim de se deixar guiar por ela em direção ao trabalho de comunicação da análise. A linguagem espontânea da criança permanece muito mais infiltrada pelos processos primários do que a linguagem habitual do adulto. (...) Ora, (...) não se deve subestimar o valor de excitação sexual que a linguagem infantil constitui para o adulto. (pp. 38-39)

Estamos longe de sermos sempre capazes de discernir, pôr em palavras e interpretar a dinâmica de sentimentos tão difíceis de acolher em nós.

Entretanto, todos nós vivemos e experimentamos esse mundo essencialmente pré- e paraverbal: todos nós também o tememos, devido à intensidade pulsional que, nesse nível tênue de organização do ego, vem incessantemente desfazer os primeiros vestígios de nosso sentimento de identidade. (p. 140)

A psicanalista reconhece então que a linguagem da criança apresenta dificuldades particulares ao analista, dada sua intensidade pulsional e excitação sexual resultante de tal acompanhamento. A experiência de "vertigem" que nomeamos acima pode agora ser retomada em outros termos: acompanhar uma criança em análise tem o efeito de "desfazer os vestígios de nosso sentimento de identidade" (ibidem).⁹

⁹ No capítulo intitulado "A criança maiúscula ou a origem da gênese" de seu livro *A casca e o núcleo*, Maria Torok e Nicolas Abraham (1995) afirmam que "a civilização, seja ela qual for, recalca o sentido da Criança. (...) Os efeitos habituais da linguagem comunicativa, seja ela qual for, implicam sempre de alguma maneira a recusa da Criança. A linguagem - com exceção da poesia, talvez - constitui um instrumento vivenciado desde os tempos imemoriais para operar em cada um de nós o recalçamento incessante do sentido que aí se acha excluído, o sentido da Criança. (...) Ora, assim que nos apressamos a formular em palavras o que entrevimos, em virtude mesmo da inércia adultocentrista da linguagem, colocamo-nos no dever de tudo mergulhar novamente no esquecimento." (pp. 303-306)

Mesmo ao se expressar com palavras, as crianças guardam muitas vezes uma relação particular com as mesmas¹⁰. É Freud que nos recorda, ainda no texto sobre o tratamento de Hans, que as crianças "tratam as palavras mais concretamente do que o fazem as pessoas adultas e, em consequência, (...) lhes são tão significativas as semelhanças sonoras das palavras." (Freud, 1909, p. 59) No livro de 1905, *O chiste e sua relação com o inconsciente*, Freud discorre sobre o mesmo tema. Diz que as crianças tratam as palavras como coisas e brincam com elas: "reúne[m] as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima." (Freud, 1905, p. 122)

Em particular, o uso que as crianças fazem das palavras quando começam a falar é *sui generis*. Adam Philips postula que "aprender a falar não é o mesmo que aprender outra língua" (Philips, 1998, p. 51), atestando a radicalidade dessa passagem.

A criança na pré-escola está naquela idade em que ele ou ela está fazendo pela primeira vez, mas não a última, a *desastrosa transição* - que nunca poderá se completar (...), porque a renúncia, a perda do self não-falado seria grande demais - para (...) juntar-se ao grupo linguístico e participar da comunidade dos falantes *aparentemente* competentes. (ibidem, pp. 50-1)

Na psicanálise com crianças, a sintonia com a linguagem da criança faz com que muitas vezes a intervenção do analista se dê em níveis para-linguísticos. Nessa seara, acompanhemos os argumentos de Julieta Jerusalinsky (2009) acerca de palavras e ações na psicanálise com crianças:

é um grande problema que faz obstáculo, resistência à análise, quando a intervenção visa estabelecer uma espécie de tradução em palavras da ação da criança, de explicitar sua

¹⁰ Atos falhos, chistes e sonhos atestam a retomada desse modo particular de tratamento das palavras em vida adulta.

compreensão, desvendando por meio de uma coagulação imaginária o que o jogo simbólico da metáfora por ela produzida procurou trabalhosa e recobrir (como seria lhe dizer, diante do jogo do Fort-Da: eu entendo que o carretel é a mamãe). Isto leva a fechar o sentido de uma cena em que se cristaliza o lugar do sujeito em relação ao objeto e pode muito bem vir a suspender o jogo, considerando, claro, que a criança já estava produzindo ali uma simbolização - ou seja, em lugar de ficar chorando quando a mãe ia embora, fazia algo que operava uma passagem do gozo ao saber-fazer" (p. 202; grifo nosso).

Consideramos oportuno o apontamento da autora de que as brincadeiras produzem simbolização, configurando-se como "jogo simbólico da metáfora". O mesmo nos apresenta Adela Gueller (no prelo):

Ernest [o neto de Freud] não chorava quando sua mãe ia embora, sua resposta era o fort-da. Por isso Freud diz que havia ali um grande progresso cultural, e poderíamos agregar, econômico, já que a brincadeira permitia que a criança renunciasse à satisfação pulsional direta. (...) Ao montar outra cena, que constituirá o campo do imaginário, a criança cria um mundo ficcional que poderá ficar subtraído à onipotência materna.

Vale refletir sobre o que Jerusalinsky acima denominou de ato de "tradução em palavras da ação da criança". Assim como a autora, não validamos a ideia de uma tradução ou transcrição de ação em palavras, mais amplamente, não validamos a tradução da fala e/ou ação de uma pessoa por outra, na medida em que isso implica ambição de uma correspondência ponto a ponto. Trabalhamos, por outro lado, com a ideia - segundo neologismo de Haroldo de Campos - de transcrição, que denuncia o trabalho de criação e diferenciação implicado na retomada de sentido de um sujeito a outro ou de um modo expressivo a outro. (Campos, 1976)

Concordamos ainda com a autora que seria inadequada a interpretação da brincadeira do neto de Freud - "como seria lhe dizer, diante do jogo do

Fort-Da: eu entendo que o carretel é a mamãe" (Jerusalinsky, 2009, p. 202), sobretudo porque o neto de Freud não tinha demanda de análise e sua brincadeira dava lugar ao deslizar simbólico. O problema se apresenta, no entanto, quando a criança não é capaz de brincar, ou ainda quando suas brincadeiras não se desdobram em simbolização e metáfora - como é o caso de grande parte de nossos pacientes. São as brincadeiras que não brincam, semelhantes aos sonhos (traumáticos) que não sonham (Freud, 1920; Ab'Sáber, 2005). Nesses casos, entendemos que uma transcrição em palavras da ação da criança pode por vezes ser bem-vinda.

É o que acompanhamos na análise de Bruno, apresentada no início deste capítulo. Se seu brincar de produzir terremotos e incêndios pôde ser entendido como um "jogo simbólico da metáfora", em determinado momento da análise, porém, ele deixou de ser e seu fluxo simbólico foi interrompido. Nessa análise, a retomada da capacidade metaforizante do brincar do paciente se deu a partir de uma interpretação da transferência. E, em certo sentido, é como se essa interpretação dissesse algo parecido a "o carretel é a mamãe", na medida em que estabelece uma relação entre elementos da brincadeira e elementos externos a ela (no caso, a analista e o paciente).

Adam Philips define que "uma boa interpretação é aquela que te convida irresistivelmente a associar" (Philips, 1998, p. 81). Logo, uma boa interpretação não tem a ver com explicação e desvendamento, mas é "alguma coisa que o paciente pode usar para fazer algo de próprio". (ibidem, p. 79)¹¹ Dessa feita, a interpretação deve se compor em clima de associatividade, reforçando o brincar sem interrompê-lo, guardando do brincar sua posição funâmbula com relação à verdade. Nas palavras exatas de Bernardo Tanis (1995), essas construções "não estão a serviço de imprimir uma verdade ao

¹¹ Este autor tem como paradigmas do trabalho da análise o trabalho do sonho, a construção de teorias sexuais em crianças e o conceito de uso de objeto de Winnicott.

paciente, mas de permitir que sua história ganhe condições de simbolização" (p. 147). Sob essa perspectiva, entendemos que, ao dizer que produzindo terremotos Bruno formava um casal comigo, eu introduzia um elemento para que a brincadeira continuasse, oferecia novo elo à cena brincante.

Entretanto, vale o cuidado, que já encontramos em Freud, que o analista não deve "entupir" as vias expressivas do paciente com suas próprias premissas e preocupações. Assim como a mãe winnicottiana, a intervenção do analista não deve refletir suas próprias preocupações e investimentos, mas refletir sua compreensão do encontro com o paciente. "O pai de Hans estava fazendo perguntas demais, e estava pressionando o inquérito através de suas próprias linhas, em vez de permitir ao garotinho que expressasse seus pensamentos", observou Freud (1909, pp. 63-4). Dessa observação, depreende-se uma advertência técnica: é tarefa primeira do analista oferecer condições para que o paciente expresse livremente seus pensamentos.¹²

Vimos discutindo as especificidades do labor psicanalítico com crianças. Philips generaliza as premissas que se desprendem desse contato para todo o campo da psicanálise, inclusive com adultos, pregando, em tom bem humorado, que devemos ensinar os adultos a não falar. Mais ainda, Philips (1998) apresenta a psicanálise como "uma forma de defender nossa constitutiva incompetência linguística, relação necessária entre nossa incerteza verbal e nossa fluência." (p. 58) Sua proposta é de que as não-palavras fertilizem as palavras e criem então uma fala híbrida que permanece entre a incerteza e a fluência verbal.

¹² Freud sente que o pai de Hans levou o filho à exaustão com suas perguntas, mas Hans não se queixa. São "outros Hans" em outros consultórios que gritarão 'chega!'.

É de Winnicott (1971a) a preocupação com a preservação por parte do analista "do que é pré-verbal, não verbalizado e não verbalizável" (p. 154). Se "falar emerge da parte não-falante de nós mesmos" (Philips, 1998, p. 51), é fundamental que a parte falante e a parte não-falante permaneçam em íntimo contato. Esses argumentos de Philips e Winnicott se articulam à compreensão de André Green sintetizada na célebre frase de que "a fala analítica desenluta a linguagem" (Green, 1990, p. 23). O autor entende que o aparecimento da fala caracteriza um luto do corpo-a-corpo, uma espécie de renúncia a uma comunicação corporal (Green, 1990). Creio que corresponde à transição do silêncio barulhento do self não-falado para a comunidade falante que nos expunha Philips (1998). Green advoga, entretanto, que "falar em análise não é perfazer o luto que todo discurso comporta, é, ao contrário, exacerbar o desejo de reencontrar o contato primitivo[,] (...) o discurso analítico desenluta a linguagem." (p. 23). A fala analítica dentro do setting é concebida então como uma "fala corporalizada" (ibidem, p. 22). Visto dessa forma, podemos dizer que o setting com adultos encontra-se em continuidade com o setting com crianças.

1.2. A verdade e a mentira nas criações infantis

A psicanálise se utiliza de formas de
pensar muito distantes do senso comum.

Sigmund Freud

Observemos três trechos do diálogo de Hans e seu pai, presente no artigo "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos" de Freud (1909).

I

Hans: - Sabia sim. Pode escrever isso. Eu me lembro muito bem. Por que você está rindo?

Eu [o pai de Hans]: - Porque você é um impostor; porque você sabe muito bem que só estive em Gmunden uma vez. (p. 73)

II

Hans: - O que eu te disse não é nem um pouco verdade.

Eu [o pai]: - Até que ponto isso é verdade?

Hans: - Nada disso é verdade; eu só contei isso para me divertir. (p. 77)

III

Ele [Hans]: - (...) Eu ouvi dizer - ou não ouvi? - ou eu disse errado?

Eu [o pai]: - O que significa 'dizer errado'?

Ele [Hans]: - O que não é verdade.

Eu [o pai]: - Tudo que a gente diz é um pouco verdade. (p. 81)

Nessa sequência, acompanhamos um interessante e progressivo deslizamento de pontos de vistas entre o pai e Hans no que tange à questão do que é ou não verdade nos depoimentos do menino. Esses diálogos correspondem a uma situação de ditado oral e transcrição epistolar: a comunicação oral do menino se transforma em carta endereçada ao mestre do pai, Sigmund Freud. Note-se o teor simbólico de tais trocas: a sabedoria oral e infantil do menino Hans provoca o diálogo intelectual entre o pai e seu mestre. Assistimos, desse modo, a sabedoria oral infantil penetrar no campo do saber formal e escrito da formação profissional do psicanalista. Intercâmbio entre infantil e adulto, oral e escrito.

Hans dita seus pensamentos e sentimentos para que o pai os escreva e envie a Freud. No primeiro desses diálogos, Hans fala de forma bastante

convicta sobre seus medos e fantasias e o pai duvida da veracidade factual das informações afirmadas, chamando-o de impostor. No segundo diálogo, é Hans quem afirma que nada do que disse é verdade e que ele só falou para se divertir. Interessante essa oposição que Hans veicula entre diversão e veracidade. Como se aquilo que fizéssemos para nos divertir não pudesse ter o estatuto de verdade. Essa oposição situa-se no cerne do campo da psicanálise com crianças, uma vez que sua existência se apoia na afirmação da seriedade do brincar. E a aceção do brincar carrega sinonímia com divertir-se.

No ultimo diálogo, uma troca total dos pontos de vistas se processou e é Hans quem agora desqualifica suas fabulações, designando-as como um dizer errado que não é verdade. E seu pai dessa vez lhe responde que "Tudo que a gente diz é um pouco de verdade". (p. 81) Note-se que este é o mesmo pai que, numa primeira instância, riu-se do menino e qualificou-o de impostor. Nesse traslado da posição paterna, acreditamos vislumbrar os efeitos de suas supervisões com Dr. Freud.

Um ocorrido durante a filmagem de *Edifício Master* de Eduardo Coutinho, tal qual retratado no documentário *Apartamento 608* de Beth Formaggini (2009), pode agregar colorido a essa nossa linha de reflexão. Era o primeiro filme que Coutinho faria sobre a vida da classe média e dispunha-se a filmar em um prédio bastante populoso de Copacabana, onde ele mesmo outrora morara. Ele aparece bastante desanimado, descrente de que vida tão próxima a sua possa render um bom filme.

A equipe de produção traçou um mapa dos inúmeros apartamentos do prédio e foi coletando as histórias de seus moradores. Conforme coletavam as histórias, marcavam um "xis" nos apartamentos já visitados. Vemos o mapa numa parede e notamos que quase todos apartamentos já foram percorridos.

A despeito disso, Coutinho encontra-se desacomodado, desinteressado por todo e qualquer material que lhe fora apresentado até então. No entanto, alguns apartamentos permanecem não visitados e Coutinho interroga a equipe de produção a respeito deles.

Contam que ouviram dizer, primeiramente, que esses apartamentos estavam desabitados, mas que também ouviram dizer que são habitados por prostitutas que precisam ser procuradas em horários pouco usuais para serem encontradas. Provocada pelo questionamento de Coutinho, a equipe vai atrás e consegue finalmente encontrar as moradoras e entrevistá-las. E é ao ouvir a gravação da conversa com uma dessas moradoras em particular que ocorre uma transformação no humor de Coutinho: ele se encanta com ela e passa a acreditar no filme em gestação.

Essa moradora é uma prostituta que relata sua vida de vitória e sacrifício e o que mais encanta Coutinho é que ela se declara uma "mentirosa verdadeira". Essa linda expressão - uma mentirosa verdadeira - se equilibra em sua paradoxalidade e carrega em si o germe do que as construções na psicanálise com crianças descortinam.

Claro está que esse já era o caminho construído pela psicanálise antes mesmo de ela dedicar seu setting às crianças. Já na análise de adultos, a psicanálise promovera uma torção no que a cultura ocidental costuma reconhecer como fonte de verdade. O psicanalista pede que seu paciente lhe relate seus sonhos e devaneios para daí derivar um saber científico. Agora com as crianças são as fabulações fantasiosas infantis, suas brincadeiras e "mentiras" que servem de fio condutor à construção do psicanalista. Nós, assim como Coutinho, acreditamos nas mentirosas verdadeiras.

Em consonância, encontramos a seguinte afirmação de Freud (1909):

Não compartilho do ponto de vista que está em voga atualmente, de que as afirmações feitas pelas crianças são invariavelmente arbitrárias e indignas de confiança. O arbitrário não tem existência na vida mental. A não-confiabilidade das afirmações das crianças é devida à predominância da sua imaginação, exatamente como a não-confiabilidade das afirmações das pessoas crescidas é devida à predominância dos preconceitos. Quanto ao resto, mesmo as crianças não mentem sem um motivo. (p. 96)

Esse é um atestado da confiança de Freud na fala carregada de imaginação das crianças.

Paralelamente à publicação do caso do Pequeno Hans e fomentado pela mesma, Freud escreve em 1908 um pequeno texto teórico chamado "Teorias sexuais infantis" (1908). Nesse texto, é como se Freud passasse "o bastão da verdade" para as crianças. Dessa sorte, o atendimento de Hans redefiniria a concepção de educação psicanalítica em voga na época: já não se trataria mais de corrigir as ficções infantis. Os psicanalistas Adam Philips e Jean-Bertrand Pontalis nos ajudarão a analisar as consequências desse escrito freudiano acerca da verdade e da mentira nas criações infantis.

No texto, Freud diz que as crianças perguntam aos adultos de onde vêm os bebês e, ao receberem respostas ditas não-satisfatórias, deixam de confiar nos adultos e prosseguem com sua teorização. (Freud, 1908) Nas entrelinhas freudianas, infere-se que se os pais oferecessem uma educação sexual aberta, as teorias sexuais infantis não precisariam ser reprimidas e muitas neuroses seriam evitadas. E será que então as crianças seriam mais enxutas em suas teorizações? Pontalis (2005) responde a essa pergunta anos mais tarde: afirma que as instruções dos adultos - quaisquer que forem - jamais convencem as crianças, que persistem em suas ficções.

Voltemos ao texto de 1908. Lá Freud afirma que o pensamento infantil opera como um instinto auto-sustentado de pesquisa:

Essa pergunta [de onde vem esse bebê intrometido?] é, como toda pesquisa, o produto de uma exigência vital, como se ao pensamento fosse atribuída a tarefa de impedir a repetição de fatos tão temidos. Suponhamos, entretanto, que o pensamento infantil logo se torne independente dessa instigação e passe a operar como um instinto auto-sustentado de pesquisa. (Freud 1908, p. 194; grifo nosso)

A curiosidade faz a criança se perguntar sobre as coisas existentes e construir teorias para explicá-las, cumprindo desse modo um caminho de apropriação do mundo externo. Mais além, a pesquisa surge como necessidade de controle, no nível do pensamento, dos eventos adversos da realidade. A teoria sexual infantil, dessa forma, guarda semelhanças com a brincadeira do Fort-Da, ao pretender, originalmente, ganhar controle sobre a perda do objeto real. Refugiando-se na brincadeira ou na teorização, a criança roga recriar o mundo que a frustrou. "A teoria[, assim,] emergiria como uma criação espontânea." (ibidem, p. 203)

Mas, uma vez desenvolvida esta habilidade - de criar teorias (assim como brincadeiras) -, ela segue sendo uma forma do contato da criança com o mundo. Desse modo, as teorias sexuais infantis situam-se na origem do impulso para pesquisar, que segue por toda a vida.

Freud lista uma série de curiosas construções infantis sobre o sexo e conclui que

Essas teorias sexuais falsas (...) possuem uma característica muito curiosa: embora cometam equívocos grotescos, cada uma delas contém um fragmento de verdade, no que se assemelham às tentativas dos adultos, que consideramos geniais, para decifrar os problemas do universo, que são tão complexos para a compreensão humana. (ibidem, p. 195; grifo nosso)

Pelas mãos das crianças, Freud é conduzido então a sustentar um importante paradoxo: suas teorizações falsas contêm verdade. Mas, como assim? É falso ou é verdadeiro? São falsas aos olhos do saber adulto, mas profundamente verdadeiras em relação à experiência pessoal da criança. É posta aqui em evidência a diferenciação entre realidade externa e realidade psíquica, a favor de uma escuta de validação do dizer infantil. E reencontramos em Freud a simpática "mentirosa verdadeira" do filme de Eduardo Coutinho, uma espécie de Scherazade de quem falávamos páginas acima.

Nos termos de Barthes (1977), podemos dizer que a criança passa uma rasteira no adulto e suas teorias ao revelar uma sabedoria destoante e renovadora e assim ajudar na luta da novidade contra o estereótipo. A criança propõe a trapaça, o logro, a esquiva, constituindo, assim, um campo de sonho e de brincar. Estamos aqui às voltas com a construção de uma ética de sustentação da psicanálise com crianças: a condição de abertura às teorizações infantis que se dá, necessariamente, a partir do esgarçamento das verdades (adultas).

Em 2005, Pontalis escreveu um artigo intitulado "Entre o saber e a fantasia". Esse texto é dividido em duas partes: "A criança-pergunta" e "Introdução a uma reflexão sobre a função da teoria em psicanálise". O artigo é de profundo interesse para nossa discussão em curso. O psicanalista francês analisa outro caso clássico da história da psicanálise com crianças, o caso Fritz, e nele reconhece o fracasso da proposta de educação psicanalítica empreendida por Klein. (Pontalis, 2005) A educação psicanalítica foi concebida por Freud como um procedimento que evitaria o surgimento de neuroses futuras e caracterizava-se por "uma criação com não mais coerção do que o que for absolutamente necessário" (Freud apud Geissmann, 1998, p. 17), sobretudo no que tange ao esclarecimento sexual das crianças.

Fritz é o pseudônimo de Erich, filho de Melanie Klein. Fritz/Erich é retratado por Pontalis como uma criança perguntadora, mergulhada na idade da metafísica. Em ressonância com o texto das "Teorias sexuais infantis", ele pontua que "são as fantasias da criança que estão mais próximas do que está efetivamente em jogo e não o saber dispensado pelo adulto." (Pontalis, 2005, p. 133) Ou seja, são as teorizações da criança - produto do instinto auto-sustentado de pesquisa - que contêm o fragmento de verdade mais do que o saber técnico do adulto. Está justificada assim a "resistência" - nas palavras de Klein - que Fritz apresentava em abandonar suas proposições. Pontalis concorda com a resistência de Fritz. A fantasia da criança faz obstáculo à violenta injeção de saber do adulto, "na medida que ela detém uma verdade que a realidade é incapaz de fornecer" (ibidem, p. 135) "Aqui, o equívoco é a voz da verdade." (ibidem)

A psicanalista Janete Frotchengarten - no prefácio da edição brasileira do livro de Pontalis em que se encontra o artigo acima citado - nos brinda com uma excelente metáfora: a do psicanalista-menino que se cerca de uma "linguagem que se trabalha para permanecer visitada pelo desconhecido (...), para persistir sendo porosa e inventiva" (Frotchengarten, 2005, p. 11) A palavra do psicanalista é caracterizada, assim, como uma palavra em movimento, que avança para o desconhecido, como uma palavra sonhante que tenta livrar-se daquilo que constrange no discurso organizado. Desse modo, a criança vem guiar a palavra, a escuta e o silêncio do psicanalista.

Isso nos leva a uma outra saborosa imagem, construída por Philips: a sessão de análise como um campo no qual analista e paciente agem como se fossem crianças cambiando suas teorias sexuais. (Philips, 1998) Essa ideia faz-se reforçar pela concepção explicitada por Guignard (1997) de que o

analista e o analisando - sendo ou não crianças - se comunicam a partir da economia e dinâmica das trocas entre seus dois infantis. A metapsicologia - mas não só ela - figuraria como uma teoria sexual do analista.

Debruçando-se sobre o supracitado texto "Teorias sexuais infantis", Philips conclui que Freud identifica-se implicitamente com a criança curiosa, reconhecendo nesse texto um tributo de Freud à criança como

alguém não passível à sedução pela realidade, não impressionável pelas verdades das outras pessoas (...). A criança freudiana é guiada por questões e não acredita em nenhuma das respostas, exceto sua própria que considera satisfatória. (...) É viciada e guiada pelo que não conhece. (Philips, 1998, p. 11)

Philips caracteriza um apetite que precisa "ser satisfeito (...) por uma fantasia, por uma história, como se a vida instintiva da criança tomasse parcialmente a forma de uma fome por narrativas coerentes, por ficções satisfatórias" (ibidem, p. 14).

O sonho e a teoria sexual infantil são os paradigmas freudianos do inexorável ato humano de transformar sua experiência. "Em ambos a assim chamada realidade funciona mais como uma dica do que como uma instrução, iniciando o sonhador e a criança no trabalho de transformação." (ibidem, pp. 4-5)

Vimos reforçando, na companhia de Philips e Pontalis, a qualidade criativa das teorias sexuais de Hans e da criança em geral, postulando que nenhuma explicação adulta seria capaz de saciar a fome por ficções satisfatórias das crianças. Essa, contudo, não é toda verdade, posto que, por outro lado, a produção de Hans estancou em sintomas fóbicos, entre outras razões, porque as explicações fornecidas pelo ambiente silenciaram seu impulso pesquisador. Guignard (1997), em sua releitura de Hans, identifica "o

domínio do sadismo inconsciente com o qual, contrariamente ao que nos é dito no discurso manifesto do texto, as pessoas próximas respondem, em realidade, através do silêncio e evitando as questões já cuidadosamente disfarçadas pelo Pequeno Hans." (1997, p. 37)

Na visão de Roussillon (2010), "a satisfação alucinatória do desejo que preside o processo criador só pode se manter pelo seu encontro com uma realidade assim também criada, à medida que esta última confirme o próprio processo." (p. 239) Entendemos que esta articulação do paradoxo é rompida em Hans e ele já não é mais capaz de encontrar o que criou, graças à postura de oposição do ambiente que não permite ser criado. Em outras palavras, Hans adoece porque uma excessiva distância entre o criado e o encontrado se instala.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS ESPECÍFICOS DO SETTING COM CRIANÇAS

2.1. O corpo como suporte da transferência

Sabemos que o enquadre para atendimento de adultos proposto por Freud enfatiza a suspensão das interações corporais, de modo a induzir que a expressão motora se transforme em palavra e pensamento. Como diz o casal Baranger, "o corpo do analisando se desliga da necessidade de agir, permitindo assim o surgimento de vivências corporais cindidas ou reprimidas por necessidade de adaptação ativa à vida diária" (Baranger e Baranger, 2010, p. 192). O divã é materialização desse pressuposto já que coloca o corpo imóvel e fora da cena. O paradigma aqui é o do sonho que tem como condicionante o imobilismo e suspensão da atividade corporal: sonhamos que corremos sem correr e por isso continuamos a dormir.

Na mesmas linha, Talya Candi (2010), em seu livro sobre a obra de Green, coloca:

O enquadre simula o sonho, pois tenta estruturar um sistema fechado, distante da realidade material. (...) De fato, não existe na sessão, tal como no sonho, um fechamento do polo perceptivo (o sono), mas o analista oferece ao analisando uma percepção externa constante que, ao se tornar monótona e pouco interessante, diminui consideravelmente a entrada do estímulo e a quantidade de excitação vindos de fora; tampouco temos o fechamento do polo motor imposto pelo sono, mas a postura alongada do divã e a exigência da associação livre restringem a mobilidade motora. (...) Essa montagem ativa uma regressão tópica que desperta forças pulsionais (...) e provoca um afrouxamento da lógica secundária do discurso. (pp. 292-293)

Mas como fica o psicanalista de crianças diante dessas construções, já que no setting com crianças não nos afastamos da realidade material e tanto o polo perceptivo quanto o polo motor estão ativados? A migração do paradigma

do sonho para o paradigma do brincar exigiu e exige adaptações técnicas e teóricas.

Há, porém, muitos autores que se dedicam à compreensão do lugar do corpo na cena analítica, mesmo na cena analítica clássica. Acreditamos que parte dessa deve-se à renovação técnica-teórica que o surgimento da psicanálise com crianças incitou. Não só a criança na sala de atendimento fala com seu corpo, como também atua sobre o corpo do analista. O corpo, tanto da criança quanto do analista, participa ativa e explicitamente do setting com crianças.

Lembro-me, por exemplo, de uma paciente de cinco anos que costumava me amordaçar e me amarrar junto a minha poltrona. Dessa forma, a comunicação dessa paciente tinha impacto direto sobre meu corpo, produzindo algo que podemos chamar de contratransferência corporal.

Num primeiro momento, vamos nos apoiar em alguns dos desenvolvimentos conceituais de Dolto e Winnicott acerca do psiquismo implicado nas aquisições do corpo, para, em um momento posterior, analisar o lugar desses conceitos na prática clínica com crianças.

Atentaremos à obra de Françoise Dolto, psicanalista que ofereceu ao corpo um lugar de especial destaque em sua clínica e teorizações. O lugar central que o corpo ganhou em sua obra deve-se principalmente a sua extensa experiência de trabalho com bebês. Na ausência da verbalização é o corpo que sustenta a transferência nessa clínica.

Seu conceito princeps é o de *imagem inconsciente do corpo*. A psicanalista afirma que é na imagem de corpo que ficam marcados os

encontros com o outro. A imagem inconsciente do corpo é um registro corporal das trocas afetivas do bebê com o mundo. (Dolto, 2007a)

A imagem do corpo é a síntese vivente de nossas experiências emocionais: inter-humanas, repetitivamente vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais. Pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante e este, antes inclusive de que o indivíduo em questão seja capaz de designar-se mediante o pronome pessoal "eu", sabe dizer "eu". (Dolto, 2007a, pp. 14-5)

Nessa citação, Dolto parece se apoiar na formulação freudiana de que o eu é basicamente corporal (Freud, 1923) para afirmar que a partir da imagem inconsciente do corpo "o sujeito desejante (...), antes inclusive de que o indivíduo em questão seja capaz de designar-se mediante o pronome pessoal "eu", sabe dizer "eu" (Dolto, 2007a, p. 15). Assim, a imagem inconsciente do corpo promove uma noção de eu ao sujeito desejante. Assinala, portanto, um dizer do corpo que não coincide com a condição de falante.

Ela diz que quando uma mãe se ausenta por um tempo grande demais, não é da mãe que o bebê sente falta, mas de si mesmo, pois, em tempos tão primevos, a imagem de si encontra-se acoplada ao corpo da mãe. Segundo Dolto, o bebê lactente tem de si a imagem de um tubo apoiado sobre uma base, isto é, o tubo digestivo suportado pelo corpo da mãe. Essa imagem é obtida pela vivência repetida da fome, dos movimentos peristálticos e das mamadas reconfortantes advindas do corpo da mãe. É por isso que quando a mãe se ausenta o bebê pode cair num estado anoréxico, pois junto com a mãe vai sua fome. A psicanalista entende que as crianças expressam essa experiência oral de si entre outras coisas com desenhos e modelagens de

flores e vegetais, que nada mais são do que caules sustentados no solo.¹³
(Dolto, 2007a)

Dissemos que a imagem inconsciente do corpo promove uma noção de eu ao sujeito desejante. Ao discorrer sobre sua ideia de castrações simbolicogênicas, Dolto revê a concepção lacaniana do Estádio do Espelho. Ela entende que o sujeito já tem uma experiência de coesão antes mesmo da passagem pelo Estádio do Espelho (que ela denomina Prova do Espelho). Acredita que, nesse momento descrito por Lacan, o que o sujeito ganha é uma ideia de unidade do corpo. A autora estabelece então uma fina distinção entre a experiência de coesão do corpo vivida desde dentro (nas situações de mamadas em que o corpo do bebê é suportado pelo corpo da mãe, por exemplo) e a experiência de unidade, ou seja, de que ele é um destacado de outros e que se mantém no tempo e no espaço.

Ela postula seis castrações simbolicogênicas fundamentais ao desenvolvimento do sujeito: umbilical, oral, anal, Prova do Espelho, primária e genital edípica. A cada castração corresponde uma experiência de separação fundamental: a umbilical se opera no nascimento, com o corte do cordão umbilical que institui uma vivência de corpo fisiológico separado do da mãe; a oral se dá com o desmame, quando a criança já não mais se alimenta na continuidade com o corpo da mãe, perde a experiência do seio como parte de si mesma e passa a usar seus recém-adquiridos dentes para triturar alimentos e sua boca/língua para falar; a anal se dá, por um lado, pela possibilidade de controle esfinteriano, quando o esfíncter é vivido pela criança como separação de uma parte de si mesmo, e, por outro, pela conquista da capacidade de locomoção que permite à criança afastar-se e reaproximar-se

¹³ Essa ideia terá importância em seu famoso tratamento com o uso da boneca-flor, apresentado mais adiante.

especialmente do adulto cuidador. A próxima castração descrita por Dolto é a Prova do Espelho, que acontece quando a criança torna-se capaz de se identificar com sua própria imagem no espelho e ganha assim a noção de unidade do corpo - separado, integrado e constante. Segue-se então a castração primária que acontece no entendimento da diferença entre os sexos; e, por fim, a castração genital edípica que se dá na introjeção do interdito do incesto¹⁴. Para que cada uma destas separações possa ser elaborada e atravessada pelo sujeito é importante que o ambiente ofereça um apoio simbolizante.

O psicanalista Donald Winnicott, assim como Dolto, tem a particularidade de ter sido pediatra e, desse modo, ter trabalhado com muitos bebês em sua clínica. Ele também se acerca em sua obra de questões ligadas à instalação psíquica no corpo, como podemos acompanhar especialmente em seu artigo intitulado "Desenvolvimento emocional primitivo" de 1945. Segue uma leitura de alguns pontos desse texto.

O psicanalista britânico conta que a produção desse trabalho decorreu de sua concentração na experiência clínica. Relata que estava "interessado primariamente no paciente infantil" e que por isso decidiu "que deveria estudar a psicose na análise" (Winnicott, 1945, p. 269). Com essa intenção em mente, atendeu cerca de uma dúzia de pacientes psicóticos adultos. O artigo em questão concentra-se, portanto, em sua experiência clínica com pacientes-crianças e pacientes adultos psicóticos. Importa-nos observar o elo estabelecido por Winnicott entre a análise de crianças e a análise de psicóticos adultos; esse elo apoia-se no pressuposto de que a análise detida

¹⁴ Com estas duas ultimas castrações a criança passar a operar, respectivamente, a noção de diferença dos sexos e diferença de gerações.

da psicose adulta agregaria compreensão ao atendimento infantil.¹⁵ Em ambas experiências clínicas (com pacientes infantis e com pacientes psicóticos adultos), Winnicott coletou dados acerca do desenvolvimento emocional primitivo.

Ele explicita uma distinção entre três tipos diferentes de psicanálise: 1. aquela que se atém à relação que o indivíduo estabelece com pessoas e as fantasias derivadas das relações entre pessoas totais; 2. aquela que está atenta para a fantasia que o paciente possui sobre sua própria organização interna e experiência instintiva, isto é, a fantasia do paciente sobre ele mesmo, sua mente e seu próprio corpo; 3. aquela que se volta para o que Winnicott neste momento nomeia imprecisamente de "relações de objeto ainda mais primitivas" (ibidem, pp. 270-1).

Entendemos que o primeiro tipo é a psicanálise original tal qual formulada por Freud. O segundo tipo deriva do trabalho de Melanie Klein, no qual se observa que mudanças qualitativas do mundo interno do paciente se dão como decorrência de suas experiências pulsionais.

Nas duas últimas décadas, foi-nos mostrado como desenvolver nosso interesse pela fantasia e como a própria fantasia do paciente sobre sua organização interna e sua origem instintiva é importante como tal. (...) Esta nova fantasia do paciente sobre ele mesmo abriu o vasto campo da análise da hipocondria, na qual a fantasia do paciente sobre seu mundo interno inclui a fantasia de que isto se localiza dentro de seu próprio corpo. (ibidem, p. 270)

¹⁵ Na presente tese refletimos não somente sobre casos com fragilidades no desenvolvimento, mas também de pacientes infantis neuróticos. Porém, seguindo Winnicott, entendemos que nos atendimentos de pacientes crianças valem conselhos técnicos desenvolvidos para casos de fragilidades no desenvolvimento, mesmo quando as mesmas não são encontradas. Explico-me: o desenvolvimento psíquico normal e saudável inclui delicadezas que reencontramos na psicose.

O paciente fantasia sobre sua organização interna e origem instintiva. O avanço da clínica fez com que os psicanalistas atentassem para o fato de que o paciente fantasia sobre seu funcionamento e desenvolvimento corporal.

Aqui Winnicott está claramente se referindo ao conceito de *phantasias inconscientes* de Melanie Klein¹⁶. Esse conceito é útil para pensarmos no lugar do corpo no contato estabelecido entre analista e paciente. Acompanhemos a definição desenvolvida por Figueiredo (2009):

Phantasias inconscientes são (...) os correlatos subjetivos das pulsões (...), são os representantes psíquicos das pulsões (...), compõem a dimensão subjetiva de todos os processos psicofísicos (...). Há sempre uma camada de phantasias inconscientes operando ao longo de qualquer atividade somática e psíquica dos seres humanos. (...) As phantasias inconscientes atestam o poder imaginativo do corpo (...) na 'direção de' e 'em resposta a' ambientes e seus objetos" (pp. 25-26), são pensamentos em estado embrionário e sem elas nenhum pensamento pode ser desenvolvido. (p. 32)

As *phantasias* inconscientes operam ao longo da atividade somática e psíquica dos seres humanos e compreendem um movimento que vai do corpo em direção ao ambiente e objetos, fazendo ligação do intrapsíquico e do intersubjetivo. Da mesma forma, Winnicott reconhece um duplo vetor configurante do trabalho de integração do sujeito: as experiências pulsionais agudas e a técnica do cuidado infantil. (Winnicott, 1945) Entendemos que Winnicott é, portanto, influenciado e autorizado por essa concepção kleiniana a fazer um mergulho na capacidade imaginativa da corporeidade, o que desemboca no texto "Desenvolvimento emocional primitivo" que vimos analisando.

¹⁶ Safra (2003, 2004, 2005) identifica a ênfase no papel da fantasia na constituição do psiquismo humano como uma das fundamentais contribuições kleinianas para o pensamento de Winnicott.

Quanto ao terceiro tipo de psicanálise que Winnicott discrimina, subentende-se que é sobre ele que discorrerá no artigo em questão. Ou seja, ele se propõe a formular um novo tipo de psicanálise.

Vale notar que na mesma medida em que essa proposta de novidade nos é revelada pelas entrelinhas do texto, ela é disfarçada na formulação que o texto explicita. É o que vemos acontecer na declaração do autor de que "esse trabalho [da análise das fantasias do paciente sobre sua própria organização interna] foi uma progressão natural para a psicanálise, envolvendo uma nova compreensão, mas não uma nova técnica" (Winnicott, 1945, p. 270). Acredito que estava defendendo a si e ao campo kleiniano creditando-lhes continuidade técnica: "continuamos fazendo psicanálise", é o que ele parece querer dizer. Mas o fato é que, em termos técnicos, muita coisa mudou¹⁷. E, como já dissemos, mudanças técnicas implicam mudanças teóricas e vice-versa (Urribarri, 2012). Porém, o reconhecimento dessas mudanças não implica que esses apontamentos deixem de pertencer ao campo da psicanálise - estamos de acordo com Winnicott.

Movimento semelhante pode ser flagrado diversas vezes nos primórdios da psicanálise com crianças: diante da ameaça de que a novidade não fosse integrada ao movimento psicanalítico, em outras palavras, diante da ameaça de expulsão pressentida e de fato vivida, os pioneiros da psicanálise com crianças negam o caráter irrevogavelmente novo da técnica com crianças para afirmar uma continuidade com o proposto por Freud para adultos.

Isso posto, uma vez ficando assegurado que não se tratava de nenhuma ruptura, Winnicott (bem ao seu estilo paradoxal) põe-se então livre para discorrer sobre as mudanças daí advindas. Propõe que "a mesma técnica pode

¹⁷ Adriana Salvitti (2006) deixa este ponto muito claro: "Quanto à técnica, apesar de o grupo de analistas próximos a Klein entender que dava prosseguimento às recomendações freudianas com apenas algumas alterações, criaram-se, de fato, novos procedimentos e objetivos e, assim, um novo estilo clínico, acrescido de uma metapsicologia própria."

nos levar a elementos ainda mais primitivos, contanto, naturalmente, que levemos em consideração *as mudanças na situação de transferência* inerente a tal trabalho.”¹⁸ (Winnicott, 1945, p. 271; grifo nosso) É, portanto, a mesma técnica mudada.

Assim como Dolto, Winnicott reflete sobre questões do desenvolvimento, ou seja, sobre as diferentes aquisições que se dão com a maturação do organismo. Nesse campo de considerações, postula uma interdependência entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento psíquico:

Não há um paralelo exato entre a habilidade e desejo e sabemos que muitos avanços físicos tais como a habilidade de andar são frequentemente sustados até que o desenvolvimento emocional permita surgimento da conquista física (ibidem, p. 273).

Em consonância, a teorização de Dolto sobre as castrações simbolicogênicas é um testemunho de sua compreensão sobre o entrelaçamento do psíquico e do somático. A cada uma das castrações reconhecidas corresponde uma passagem na maturação física da criança, quais sejam: parto, nascimento dos dentes e desenvolvimento gástrico, completa enervação neuronal da região lombar (que permite tanto que o bebê caminhe quanto que controle seus esfíncteres), migração das localizações privilegiadas das zonas erógenas etc. (Dolto, 2007a) Logo, tanto Dolto quanto Winnicott estão atentos às repercussões e consequências simbólicas do desenvolvimento físico.

¹⁸ Um pouco mais adiante, algumas dessas mudanças na transferência serão explicitadas: “em tais casos [em que elementos mais primitivos são analisados], o final da sessão, o final da análise, as férias e regulações, todas estas coisas aparecem como importantes expressões de ódio, da mesma forma que as boas interpretações são expressões de amor e símbolos de alimentação e cuidados.” (ibidem p.271) Seria o analista bom e o analista mau para parodiar a conhecida noção kleiniana de seio bom e seio mau. Versa-se assim sobre a situação de transferência em tempos primitivos, mais especificamente sobre a transferência na posição esquizoparanoide.

Ainda no texto em análise, Winnicott focaliza a mudança psíquico-física que ocorre quando o bebê atinge seis meses de idade. Primeiramente, recorda que Anna Freud insistia que o bebê muito pequeno está mais preocupado com alguns aspectos dos cuidados a ele dispensados do que com as pessoas específicas¹⁹. Lembra também que Bowlby dizia que os bebês antes dos seis meses de idade não são ainda singulares. Fazendo-se assim acompanhado por esses autores, Winnicott chama a atenção para uma capacidade que só é adquirida pelo bebê aos seis meses: a capacidade de lançar seus objetos de interesse ao chão²⁰. Bebês de cinco meses agarram o objeto e o põem na boca, mas só depois dos seis meses dão prosseguimento a essa sequência deixando o objeto cair.²¹ O autor parece tomar o ato de lançar objetos ao chão como um ponto paradigmático do desenvolvimento psíquico do bebê. (Winnicott, 1945)

Eu mesmo já afirmei anteriormente que a criança alcança algo aos seis meses, de forma que, enquanto muitos bebês de cinco meses agarram um objeto e o põem na boca, só depois dos seis meses é que o bebê médio começa a dar sequência a isto, deixando cair o objeto como parte de seu jogo com ele. (...) Na minha opinião, o estágio que estamos descrevendo, e acho que se pode aceitar esta descrição, é muito importante. (ibidem, p. 272)

A lembrança da interdependência entre o físico e o psíquico, associada à constatação de que a habilidade de descartar objetos-coisas só é atingida aos seis meses de idade, nos leva a entender que é apenas aos seis meses que

¹⁹ Esta noção de Anna Freud pode ser reencontrada na formulação de Bollas do objeto transformacional, que apresentaremos no item "O brincar como forma de trabalho".

²⁰ No artigo de 1957, "Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise", Winnicott (1957) é menos preciso com relação à datação dessa aquisição. Diz ali que a maioria das crianças de nove ou dez meses já foram capazes de percorrer essa etapa e que "não é comum um bebê de seis meses de idade demonstrar claramente o desempenho físico todo" do jogo da espátula, isto é, a capacidade de lançar a espátula ao chão. (p. 102)

²¹ Winnicott dá especial relevo a essa sequência em seu artigo de 1941 "A observação de bebês em uma situação pré-estabelecida".

o bebê reúne condições psíquicas (não apenas físicas) para descartar objetos, ou seja, para fazer uso dos objetos e separar-se deles após a saciedade. Quais seriam os passos no desenvolvimento psíquico que permitiriam ao bebê lançar seus objetos ao chão? O que é preciso que o bebê já tenha concebido para que possa atirar os objetos ao chão? Ou ainda, o que o interesse em lançar objetos ao chão demonstra?

Ele assim responde a essas perguntas:

Neste estágio, o bebê se torna capaz de mostrar, no seu jogo, sua compreensão de que tem um interior e que as coisas vêm de fora. Ele mostra saber que é enriquecido pelo que incorpora (física e psiquicamente). Além disso, mostra que sabe poder se livrar de alguma coisa, quando já conseguiu tirar dela o que queria. (...) O corolário disto é que agora o bebê admite que sua mãe também tem um interior, que pode ser rico ou pobre, bom ou ruim, ordenado ou confuso. Winnicott, 1945, p. 273)

A partir da análise e descrição dessa aquisição do bebê de seis meses, Winnicott circunscreve sua definição de desenvolvimento emocional primitivo. Entendendo que ele tem um interior e que a mãe também tem um interior, o bebê passa a ter um relacionamento de pessoa total. E "quando um ser humano sente que é uma pessoa que se relaciona com outras, ele já andou um longo caminho no seu desenvolvimento primitivo." (ibidem, p. 273) Em suma, o texto em questão pretende "examinar o que ocorre com os sentimentos e a personalidade do bebê antes deste estágio que localizamos entre os cinco e os seis meses, mas que pode ser atingido antes ou depois." (ibidem)

Lacan conceitua o Estádio do Espelho. O Estádio do Espelho ocorre entre seis e dezoito meses e se dá quando a criança já é capaz de reconhecer sua imagem no espelho como si próprio. (Lacan, 1949) Em um determinado

momento do desenvolvimento, o bebê que não tomava sua imagem no espelho como si mesmo passa a assim considerá-la; da mesma forma, a partir de um determinado momento no desenvolvimento, o bebê passa a brincar de atirar os objetos no chão. Vimos que Winnicott destaca este outro estágio do desenvolvimento humano, que ocorre aos seis meses e é, nessa medida, anterior ao Estádio do Espelho de Lacan, mas igualmente pautado na observação dos fatos do desenvolvimento infantil. Como poderíamos nomear o estágio com o qual Winnicott se preocupa? Estádio do Descarte? O ambiente se oferece de diferentes maneiras em um e outro estágio: em um estágio, o ambiente se oferece enquanto espelho e em outro, o ambiente se oferece enquanto objeto a ser manuseado, lambido, mordido, comido e lançado ao chão.

O Estádio do Descarte winnicottiano, tal qual acabamos de nomear, caracteriza-se pela aquisição de uma possibilidade de separação do indivíduo em relação ao ambiente. A aquisição progressiva de capacidades de separação é ressaltada por Dolto como a via mestra do desenvolvimento em sua concepção das castrações simbolicogênicas.

Dolto escreveu dois longos artigos (um em 1947 e outro em 1973²²) sobre o desenvolvimento do controle esfinteriano em crianças ou, em outras palavras, sobre o atravessamento do que ela nomeou de castração simbolicogênica anal. Em ambos os artigos, ela contrapõe-se à corrente feminista da época, afirmando-se contrária ao desfraldamento precoce - que era defendido pelas feministas com vistas ao ganho de maior autonomia das mulheres em relação aos cuidados do bebê.

²² Trata-se de "Um ponto de vista inesperado sobre asseio" (1947) "Repensar a educação das crianças: a propósito do adestramento no asseio esfinteriano" (1973), ambos presentes no livro *As etapas decisivas da infância*.

Dolto afirma que, entre dezoito meses e dois anos e meio de idade²³, a criança passa a querer fazer cocô e xixi como um adulto e defende que o desfraldamento e a educação do uso do penico ocorram mediante essa demanda da própria criança. Por volta dos dezoito meses de vida, a criança torna-se capaz de subir e descer uma escada de mão de cinco degraus. Esse fato ocorre porque o desenvolvimento do sistema nervoso se completa nessa idade, permitindo que a criança tenha controle proprioceptivo de seu segmento caudal. Ou seja, devido à finalização de seu desenvolvimento neurológico, é só na idade de dezoito meses que a criança é capaz de ter controle muscular sobre seu traseiro, assim como passar a senti-lo. Nessa medida, nesse momento de seu desenvolvimento o desfraldamento e o controle esfinteriano podem se operar simbólica e perceptivamente para o sujeito²⁴. (Dolto, 1947)

Essa defesa de Dolto se coaduna com o princípio epistemológico winnicottiano de que aquilo que é encontrado é sempre ao mesmo tempo criado. Princípio este que se materializa na ideia de que o bebê cria o seio da mãe. (Winnicott, 1945) Ou seja, no desenvolvimento saudável, as novas descobertas transcorrem na medida em que o sujeito já as supõe e, dessa

²³ Gostaria de discutir a noção de temporalidade sobre a qual se fala nas linhas de Dolto e Winnicott. Se, por um lado, acompanhamos os autores na datação dos marcos do desenvolvimento - idade em que se atinge o estágio do descarte, idade do desfraldamento etc. -, por outro, entendemos que a amplitude das aquisições psíquicas de que se fala responde a uma temporalidade que não pode ser concebida de forma linear. Por ocasião de minha defesa de mestrado, em 2003, Nelson Coelho Junior formulou uma pergunta instigante: nos bebês, trata-se de oscilação ou de simultaneidade das experiências de indiferenciação e discriminação? A época respondi que, do ponto de vista do observador, o que se vê é uma oscilação entre um e outro modo de relacionamento, mas que, do ponto de vista do funcionamento do bebê, tratava-se de uma simultaneidade dos modos de alteridade. É interessante transportar como operadores de leitura dessa discussão os conceitos de símbolos representativos e símbolos discursivos, expostos acima (Langer, 1942; Safra, 1996). A discursividade corresponde ao tempo linear, enquanto a representatividade concebe um tempo simultâneo. A realidade, podemos dizer, é tanto discursiva quanto representativa. E quando falamos do desenvolvimento psíquico parece mais apropriado falar-se de um tempo espiralado que conta tanto com o tempo linear (cronológico) quanto com o tempo simultâneo.

²⁴ Dolto diz, numa supervisão, algo parecido acerca da castração oral. Ela afirma que é preciso permitir que a paciente tenha boca primeiro, para só então castrá-la oralmente. Analogamente, no âmbito da castração anal que estamos tratando, é dito que a criança precisa ter "traseiro" antes de ser desfraldada, isto é, castrada analmente. (Safra 2003, 2004, 2005)

forma, paradoxalmente, as castrações (simbolicogênicas) não se impõem de fora para dentro.

A tradição de ver nas separações vividas um motor do desenvolvimento infantil encontra apoio na descrição que Freud faz do jogo de fort-da de seu neto de um ano e meio, já que foi a experiência de separação de sua mãe que gerou a criação dessa brincadeira (Freud, 1920). O alerta de Dolto com relação à questão do asseio esfinteriano, no entanto, aponta no sentido de um cuidado para que as separações vividas não se revertam em perda subjetiva para a criança. Ela afirma que, antes que seu desenvolvimento neurológico se complete, o desfraldamento é vivido pelo bebê como uma alienação: ele entrega aquilo que ainda não é vivido como seu. Declara: "é perigoso que ela [a criança] ache certo reter suas matérias fecais e sua urina para dar prazer ao adulto", e acrescenta "não se vive, não se cresce, não se come, não se domina o corpo para dar prazer ao adulto, mas para um prazer de conquista pessoal." (Dolto, 1947, p. 85)²⁵

Essa preocupação de que as experiências de separação não caracterizem uma perda no sentido de self da criança é compartilhada por Winnicott. A contribuição específica desse autor se dá a partir do lugar de especial destaque que outorga em sua obra para a afirmação do encontro e da presença do outro, lado a lado à separação e ausência. Entendemos que o Estágio do Descarte é o momento em que algo se ganha no sentido de conceber a sobrevivência do sujeito com relação à separação do outro.²⁶ Nesse sentido,

²⁵ Estamos falando aqui do desenvolvimento da criança normal que não apresenta entraves (orgânicos ou psíquicos) no seu desenvolvimento. No caso de crianças com dificuldades, alguma espécie de precipitação do desenvolvimento é por vezes aconselhável. Por exemplo, através do dispositivo técnico da "reclamação" desenvolvido por Alvarez para crianças com retraimento psíquico. Ela diz que, nesses casos, esperar pela criança pode demorar uma vida inteira, então o psicanalista é quem chama a criança ao contato. É claro que essa necessidade e renovação técnica pressupõe um cuidado ético extra de contraposição à tendência à alienação nela engendrada.

²⁶ "A habilidade do uso de um objeto é ligada intimamente a sua sobrevivência após destruição." (Green 1993 p. 299)

podemos falar de um fort-da constitutivo que tem por fim conferir à criança um sentido de pessoa total. Antes dele, contudo, muitas presenças ladrilharam o caminho da criança para que esse passo pudesse ser dado.

Segundo Winnicott, o momento primitivo do desenvolvimento emocional é o que ocorre antes de o bebê sentir que é uma pessoa que se relaciona com outras, em suas palavras, "antes de o bebê conhecer a si mesmo (e como consequência os outros) como a pessoa total que ele é (e que eles são)" (Winnicott, 1945, p. 274) É o desenvolvimento que se dá até os seis meses de idade e que pode também ser vislumbrado na "psicopatologia da psicose". (ibidem)

Alguns passos são necessários para que o bebê possa se conhecer como uma pessoa total. Em suma, são três os processos que o bebê atravessaria ao longo de seu desenvolvimento emocional primitivo, segundo o autor: 1. *Personalização*, que se relaciona à experiência de alojar-se em seu próprio corpo; 2. *Realização* conquistada pela integração das experiências de espaço e de tempo, conferindo à criança um sentimento de que o mundo é real; 3. *Integração*, processo que engloba os dois processos acima e é atingido quando a criança conquista a capacidade de sentir-se una e coesa no corpo, no tempo e no espaço. Todas essas aquisições, como viemos acompanhando, culminarão, num momento futuro, na habilidade de o bebê envolver-se no jogo de descarte de objetos.

A localização do sujeito no tempo e no espaço não é algo dado a priori e, pelo contrário, trata-se de uma conquista que precisa ser respeitada em seu tempo de ocorrência. Winnicott descreve uma paciente psicótica para quem a rotinização da vida era vivida como um embaralhamento das marcas da memória e uma perda da noção de passagem do tempo. Essa paciente não podia adotar uma rotina, pois então já não sabia mais se se tratava da semana

passada ou desta. (Winnicott, 1945) Em outras palavras, os dias perdiam sua singularidade. Com a rotinização da vida, essa paciente sentia-se tal como o jornalista interpretado por Bill Murray, no filme *O feitiço do tempo - O Dia da Marmota* de 1993, que vai cobrir uma festividade tradicional em uma pequena cidade dos Estados Unidos e se vê condenado a repetir os eventos de um mesmo dia *ad infinitum*.

Da mesma forma, alguns pacientes reagem mal à limpeza do corpo ou da casa, como se isso eliminasse as marcas do tempo. Em suas descrições, Winnicott encontra-se sintônico com um momento no desenvolvimento individual em que a vivência do tempo não corresponde ao tempo compartilhado e é simbolizada por suas marcas concretas: sujeira, bagunça, desordem que fazem ver os depósitos dos movimentos e interações de outrora. Podemos vislumbrar nessas reflexões winnicottianas a construção implícita de um conceito correlato ao de imagem inconsciente do corpo de Dolto, em que a experiência do self inclui as marcas das trocas afetivas espalhadas pelo ambiente físico.

Correlativamente, em suas conversas radiofônicas com pais, Françoise Dolto comentou o efeito benéfico que tem para as crianças se suas brincadeiras puderem permanecer montadas em algum canto da casa, pois a arrumação pode vir a ser sentida pela criança como uma mutilação de seu próprio corpo. (Dolto, 2008a)

As marcas do tempo e as marcas da memória são partes do self do sujeito. Tanto Winnicott (1945) quanto Dolto (2007a) descrevem uma espécie de espalhamento do self pelo ambiente. A experiência do tempo, a memória e a criação do brincar encontram-se, nos tempos primitivos, apoiadas nos objetos do mundo, mais especificamente, na sujeira do corpo, na disposição dos objetos pela casa, fruto do acontecer da criança no ambiente e na ordenação espontânea dos acontecimentos.

Antes que a sequência de castrações simbolicogênicas defina o sujeito como uno e integrado, antes que ele se localize em seu corpo e que sua temporalidade lhe pertença, seu self e sua experiência de si acontecem fora de si. Recordemos o paradigma extremo dessa lógica, presente na obra de Dolto, que é o de um sujeito cujo sentimento de fome está localizado no ser da mãe. (Dolto, 2007a)

Vale lembrar aqui de Jorge, paciente autista retratado em meu livro *Do Silêncio ao Eco*. Jorge reagia com profunda angústia se retirávamos um anel de seus dedos ou se introduzíamos alguma diferença ao desenhar, mediante seu pedido, uma personagem específica de um desenho animado. À luz do que Winnicott diz no artigo em questão, podemos entender que Jorge tinha uma constituição frágil de sua experiência de personalização, isto é, localização em seu próprio corpo, e que tanto a materialidade do anel, como a imagem desenhada da personagem televisiva funcionavam como experiências aglutinadoras de seu corpo e self. Em situações psíquicas como essas, objetos externos ao sujeito encontram-se investidos de função de aglutinação.²⁷ É como se o self ali se alojasse. (Pires, 2007)

É de Winnicott a célebre frase "There is no such a thing as a baby". Com ela, destaca a experiência de continuidade do self do bebê em relação ao ambiente que o circunda. Como vimos acima, Dolto, com sua teorização sobre a imagem inconsciente do corpo, também afirma que a experiência de si da criança se dá em entrelaçamento com os corpos que satisfazem seus desejos. No artigo de Winnicott que estamos examinando, vemos que não apenas os outros e seus corpos, mas também as coisas do ambiente igualmente compõem o self do bebê.²⁸

²⁷ Ver *Do Silêncio ao Eco: Autismo e Clínica Psicanalítica*, Edusp, 2007 onde articulamos essa observação ao conceito de identificação adesiva de Esther Bick.

²⁸ Isso abre caminho para a discussão que faremos a seguir sobre a materialidade do brinquedo.

Winnicott entende que o desenvolvimento emocional se dá a partir de presenças e encontros. Para ele, a experiência de consistência e união do self é conquistada, de um lado, através do holding do cuidado comum oferecido pelo ambiente e, de outro, da experiência pulsional pontual. (Winnicott, 1945) A reunião acontece, portanto, a partir tanto de experiências internas quanto externas. Ele diz:

A tendência a integrar é ajudada por dois conjuntos de experiência: a técnica do cuidado infantil através da qual a temperatura do bebê é mantida, ele é manipulado, banhado, embalado e nomeado e, também, as experiências pulsionais agudas que tendem a tornar a personalidade uma a partir do interior. (ibidem, p. 276)

Em todas essas teorizações, reconhecemos os movimentos corporais - controle esfinteriano, lançar objetos ao chão, reconhecer-se no espelho, desmamar, caminhar - como indicativos de estados subjetivos. Afirmamos a instalação psíquica no corpo e a capacidade imaginativa da corporeidade. Concebemos também que a experiência de si se dá em entrelaçamento com os corpos que satisfazem nossos desejos, o que denota um alojamento do self externo a seu corpo, ou ainda um espalhamento do self pelo ambiente. Vimos ainda nos cuidados dispensados ao corpo condições para uma maior ou menor integração psíquica: muito se desenvolve no corpo-a-corpo entre cuidador e cuidado. Tanto Dolto quanto Winnicott dão testemunhos, ao longo de suas obras, da necessidade de que o corpo das crianças seja endereçado pelos adultos e que estes últimos ajudem as crianças na árdua tarefa de "tomar corpo". Isso posto, parece que nos situamos em terreno suficientemente fértil para o entendimento do corpo como cenário de movimentos psíquicos e relacionais, inclusive na prática clínica.

Pensamos agora no lugar do corpo no contato entre analista e paciente e no corpo como sustentação e veículo da transferência. Enveredando pelas vinhetas presentes na literatura psicanalítica com crianças, são inúmeros os exemplos de intervenções feitas no corpo-a-corpo com o analista. Trarei a seguir dois exemplos dos psicanalistas acima trabalhados, Winnicott e Dolto. Em ambos os exemplos, o paciente fere o analista e o analista autoriza esse movimento por compreender a dimensão analítica de tal ato. É um modo de vermos como a teoria que acima acompanhamos se entrelaça às descobertas clínicas e arranjos técnicos forjados por cada autor.

O primeiro exemplo está presente no texto "Cura psicanalítica com a ajuda da boneca-flor". (Dolto, 1984) Trata-se do relato do atendimento que Dolto ofereceu a Bernadette. A paciente, então com cinco anos e meio, tinha a metade do corpo paralisada. Segue-se a passagem:

Mostrou-me sua mão parética (paralisada), sempre um pouco em garra, e acrescentou:

- É uma filha de lobo, então, para gostar, é preciso que ela arranhe e, como ela gosta muito de você, a filha do lobo, ela vai te mostrar como ela é forte.

E pôs-se a cravar as unhas na pele da minha mão, dizendo:

- Não fica com medo, é preciso ela ver sangue, porque ela gosta de você.

(...)

Quando Bernadette viu as marcas de suas unhas em minha pele, ficou satisfeita e, para que aparecesse sangue, continuou:

- Será que isso dói em você?

- Sim, um pouco, mas sei que ela me ama.

Então, com sua mão direita, Bernadette acariciou minha mão marcada pelas unhas de sua mão esquerda.

- Esta é uma filha de humano, disse-me, falando sobre sua mão direita; ela não ama nunca, nunca faz mal. (Dolto, 1984, p. 117)

Bernadette teve, desde pequena, um corpo diferenciado, metade do qual ela não controlava. Nesta sequência, a psicanalista dá sustentação para uma comunicação corpo-a-corpo que, a nosso ver, permite um endereçamento de questões que se encontram entrelaçadas à imagem do corpo. Na análise com Dolto, a paciente se viu às voltas com a elaboração de sua conflituosa imagem inconsciente de corpo, cuidando da integração de sua "metade lobo" com sua "metade humana" (tal como nomeado pela própria menina).

Ao fincar suas unhas da mão paralisada na mão da analista, a paciente introduz sua metade paralisada no campo das trocas afetivas e amorosas com um outro. A menina então ficcionaliza, para sua mão paralisada e em garra, a história de uma metade lobo que arranha aquilo que gosta. Merece destaque a passagem em que Bernadette pede que a analista não fique assustada, pois sua metade lobo precisa ver sangue porque gosta dela. Ao se deixar marcar (de sangue) pela paciente, a analista suporta ser investida libidinalmente pela metade doente da menina.

Vínhamos acompanhando, com Dolto e Winnicott, como o ser humano torna-se humano a partir das trocas corporais que estabelece com outros humanos. Quando Bernadette diz que sua metade humana "não ama nunca, nunca faz mal", ela parece estar falando que estava impedida de prosseguir seu desenvolvimento libidinal porque metade de seu corpo, a metade paralisada, não fora simbolizada amorosamente a partir de trocas afetivo-corporais.

A paciente pergunta para a analista: "- será que isso dói em você?". Desse modo, a criança insere sua metade lobo numa rede simbolizante de

trocas com um outro. Por isso parece tão importante para Bernadette reconhecer as marcas de suas unhas na mão da analista: minha metade defeituosa deixa marcas (sangrentas) no corpo de um outro. Aqui, o sangue da analista é equivalente de amor²⁹.

A paciente arranha e acaricia a analista e a analista permite que isso se dê. Pode-se dizer que Dolto oferece sua mão como brinquedo a partir do qual se cria uma história que simboliza o percurso da paciente, permitindo que, a partir desse ponto, seu desenvolvimento prossiga. A história da "metade lobo, metade humano", de um corpo híbrido de dupla filiação é a teoria sexual infantil de Bernadette que não tinha podido ser construída até então.

A analista aceitou a formação ficcionalizante da paciente tal como foi possível de ser montada, com os enlaçamentos sobre os quais ela se instalou. A história de Bernadette se enganchou e foi possível de acontecer a partir do elo com o corpo da analista. Mas qual a diferença entre brincar com partes do corpo (do analista e do paciente) e com brinquedos?

O veículo através do qual o brincar se viabiliza não é indiferente, especialmente se levamos em conta o impacto emocional sobre a dupla analítica: é muito diferente um paciente que dramatiza de um que brinca com os brinquedos, e ambos são diferentes de um que desenha e ainda de um que arranha.

Do ponto de vista do analista, o enlace corporal torna muito mais difícil sua disponibilidade para a criação brincante do encontro analítico. Ter sua mão arranhada, machucada e sangrada aciona de forma bastante impactante as defesas narcísicas do analista, que corre grande risco de contraatuar.

²⁹ Amor composto, entre outras coisas, de agressividade.

Mesmo assim, movida por sua intuição clínica³⁰, Dolto aceitou o convite de Bernadette. Sabemos que essa experiência com Bernadette compôs o repertório clínico que fomentou a formulação da noção de imagem inconsciente do corpo. E, como trabalhamos acima, essa noção sublinha o valor constitutivo do entrelaçamento com outros corpos para o psiquismo do sujeito.

Podemos então conjecturar que os entraves ocorridos em idade tão prematura na vida de Bernadette não tiveram outros meios de se representar (e, assim, se desentruar) do que através e a partir do corpo.

Apresentaremos agora outra passagem clínica em que se testemunha um corpo-a-corpo entre analista e paciente, de modo a trazer mais elementos para nossa reflexão. É uma passagem do relato da interação clínica de Donald Winnicott com um bebê de doze meses, presente no texto "A observação de bebês em uma situação estabelecida". (Winnicott, 1941) Segue-se a citação:

Em uma consulta, eu observava a criança no meu joelho. Ela fez uma tentativa furtiva de morder o nó de meus dedos. Três dias depois, eu a tinha de novo sobre os joelhos e esperava para ver o que ela faria. Ela mordeu o nó dos meus dedos três vezes, tão fortemente, que a pele quase ficou machucada. Passou então a brincar de jogar espátulas no chão incessantemente por quinze minutos. Chorava o tempo todo, como se estivesse realmente infeliz. Dois dias mais tarde, tive-a sobre os joelhos por meia hora. (...) Inicialmente, chorou como de hábito. Mordeu de novo fortemente o nó de meus dedos, desta feita sem mostrar qualquer sentimento de culpa, e então passou ao jogo de morder e jogar fora espátulas. Enquanto estava sentada nos meus joelhos, tornou-se capaz de ter prazer no jogo. Depois de algum tempo,

³⁰ "Intuição (...) não vai ser compreendida como alguma coisa enigmática, que dependeria de estado de graça para ser conseguida, algo assim como uma apreensão de um conhecimento sem intermediação. A intuição pode ser concebida como a possibilidade de se compreender um símbolo que se organiza nesta dimensão da sensorialidade, ou seja, a capacidade de compreender os símbolos representativos." (Safra, 1996, p. 72)

começou a tocar nos dedos dos pés. (Winnicott, 1941, p. 143-144)³¹

Após essas intervenções, cessaram os sintomas convulsivos e distúrbios alimentares que esta criança apresentava e ela pôde retomar seu desenvolvimento normal.

Estabeleceu-se entre essa criança de um ano com sintomas somáticos e o analista uma brincadeira nervosa em que ela mordida com força, a ponto de quase machucar, os nós dos dedos do psicanalista e em seguida jogava espátulas ao chão. Joelho, nós dos dedos da mão, boca e espátula são os elementos que compõem a interação clínica, protagonistas e meios a partir dos quais a cena se instala.

Winnicott considera fundamental o momento em que o bebê torna-se capaz de descartar seus objetos de interesse, lançando-os ao chão. (Winnicott, 1945) Chamamos acima esse momento de Estádio do Descarte, caracterizado por uma espécie de fort-da constitutivo. Dissemos também que, nesse estágio, o ambiente precisa se oferecer como um objeto a ser mordido, lambido, comido e lançado ao chão. O paciente do relato acima jogava a espátula no chão aos prantos e infeliz. E para que essa atividade se tornasse prazerosa foi necessário à criança morder vigorosamente e sem culpa os nós dos dedos do analista por algum tempo. E a possibilidade de jogar o jogo da espátula ao chão de forma prazerosa indicou a retomada do desenvolvimento emocional da criança, com a eliminação de seus sintomas.

Parece que havia algo de um momento ainda anterior ao descarte e uso do objeto que precisava ser elaborado, algo proveniente de uma época em que não havia duas pessoas com seus interiores e exteriores em relação, mas

³¹ Este é um dos exemplos da técnica desenvolvida por Winnicott para tratar de crianças com doenças psicossomáticas. A técnica consistia basicamente de colocar a criança no colo, fazer vibrar uma espátula e esperar que o jogo se inicie. Nessas brincadeiras, chamadas de jogo da espátula, Winnicott considera fundamental que três etapas sejam ultrapassadas: 1. hesitação com relação à espátula, 2. apreensão e 3. descarte da mesma.

sim um só corpo entrelaçado. Ao morder o psicanalista o bebê pôde contar com sua capacidade de receber esta comunicação agressiva³² sem retaliação, compreendendo, assim, que antes que esse pedaço de vivência fizesse parte de si próprio, ele precisava ser costurado num campo de troca afetiva com um outro e assim humanizado. Observamos então o self espalhado no ambiente que o circunda, no caso no corpo dos seres amados.

Notamos também aqui com o paciente de Winnicott, assim como observamos acima com Hans, que, após um trajeto em que é necessário brincar e sonhar a dois, aquilo que obstrui o desenvolvimento é removido e a criança torna-se capaz de retomar sua capacidade de elaboração e desenvolvimento psíquico, o que se percebe pelo fluir de seu brincar. O bebê "tornou-se capaz de ter prazer no jogo" (Winnicott, 1941, p. 144), isto é, ao brincar nervoso do primeiro momento sucedeu-se enfim um brincar prazeroso.

Como última nota, vale apontar que, neste caso, o paciente não compareceu com palavras, já que a intervenção analítica se deu antes que o mesmo tenha adquirido a capacidade de falar. Temos então como fatores da intervenção clínica o corpo do analista e do paciente, bem como a espátula com a qual a criança brinca. A espátula se apresenta, portanto, como um brinquedo para o qual se transfere uma parcela daquilo que foi vivido e introjetado do corpo-a-corpo relacional.

Creio que observamos, nos casos acima, a passagem de um registro somático para um psíquico. Assim, o oferecimento do corpo do analista no enquadre cumpriria uma função de facilitação da transferência do somático

³² Winnicott e Dolto coincidem em sua visão da agressividade como algo vital ao desenvolvimento do sujeito.

ao psíquico, ou seja, da transformação das urgências corporais em afetos, sensações e fantasias (Candi, 2012).

Para Winnicott, o psiquismo é a elaboração imaginativa das funções corporais. Reconhecemos nessa afirmação uma relação de filiação com o legado da noção kleiniana de *phantasia* inconsciente que apresentamos acima. Tanto no caso de Bernadette como no caso do bebê que morde o dedo de Winnicott podemos vislumbrar um entrave na capacidade de formação das *phantasias* inconscientes. Bernadette não era capaz de imaginarizar sua metade deficiente e o bebê de Winnicott era incapaz de proceder com a *phantasiação* de sua agressividade. As cenas carnavais de mordida e arranhão da mão dos analistas encenaram e deram figurabilidade aos elementos até então meramente somáticos, enredando-os em afeto, sensação e fantasia.

Para Green, “a constituição do psiquismo se dá a partir do encontro da criança com outro humano semelhante que serve de apoio para a transferência dos movimentos pulsionais e é esta transferência que vai ativar a introjeção num movimento de retorno afetivo e vivo” (Candi, 2012, p. 40) Tanto Winnicott quanto Dolto servem de apoio para a transferência dos movimentos pulsionais de seus pacientes através das experiências de intercorporeidade relatadas.

O terror de Jean

Jean é um paciente psicótico de 13 anos que adentra a minha sala implorando, em tom ao mesmo tempo desesperado e tirânico, que eu desenhe um farol. Pega os papéis, os lápis e põe-se a fazer traços firmes. Fica claro que ele tem uma imagem em sua cabeça e que é ela que precisa reproduzir. Conduzo o diálogo de forma a lhe assegurar que é ele quem guarda a imagem do farol em sua cabeça e que ele será capaz de reproduzi-lo. Duas premissas com as quais ele parece não concordar: acredita que eu detenho o saber, que conheço o desenho do farol que ele tem em mente, e que sei desenhá-lo, mas me nego a assim fazer; acredita também que é incapaz de reproduzi-lo.

Enquanto desenha desesperadamente, frustra-se e amassa as folhas, conversamos em paralelo sobre sua cidade natal, próxima ao mar. Ele então me pergunta para que servem os faróis. Digo que é para proteger as embarcações, para que elas saibam que ali termina a água e começa a terra.

Acredito que falamos de transição. Fim da água, começo da terra. Fim dos pensamentos, começo da realidade externa. Jean procura, angustiadamente, externalizar um desenho que carrega em sua mente, desenho esse que provavelmente encontrou em suas buscas por livros, revistas e internet.

Em outra sessão, Jean encontra-se em momento de relaxada interação comigo e pega dois telefones de brinquedo: oferece-me um e fica com outro. Pergunta-me então, em inglês, sua língua materna, se o telefone é de verdade. Eu respondo que não, que é de brinquedo. Ele repete a pergunta mais duas vezes, a cada vez com um tom mais exasperado. E eu dou a mesma resposta. Resposta equivocada, logo percebo, pois ele então joga o telefone no chão e passa a gritar e a me agredir.

O fato do telefone não ser “de verdade”³³ funcionou como uma agressão para ele. Entendo – o tanto quanto me é possível entender diante de tamanha pressão – que o que Jean estava querendo se certificar não é se o telefone é de verdade ou de brinquedo, mas se aquilo com o qual ele está brincando faz parte do mundo real, compartilhado comigo ou se é apenas fruto de sua cabeça. Digo-lhe então que eu havia me enganado, que não tinha entendido direito a pergunta que ele me fizera e que aquele telefone era de verdade, sim, que fazia parte do mundo. Ele então se acalma.³⁴

Dias adiante, tomado por um sentimento de urgência em se tornar um homem grande, Jean me interroga, com certo desprezo, sobre o que um carpinteiro é capaz de fazer, ou melhor dizendo, sobre o que um carpinteiro não é capaz de fazer. “- Um carpinteiro não faz aviões, né? Só de brinquedo. Um carpinteiro não faz navios, né? Só de brinquedo.” Percebo como Jean se sente isolado em seu mundo, só de brinquedo, como é difícil para ele ver-se compartilhando a realidade com os adultos e é por isso que almeja um dia virar adulto, para quem sabe finalmente habitar o mundo dos outros.

³³ Em inglês a palavra “real” significa tanto verdadeiro quanto real, existente.

³⁴ O desespero de Jean parece relacionar-se com o que Gueller descreve, na passagem a seguir, sobre como pode ser ameaçador para alguns o desenraizamento identitário decorrente da brincadeira de fazer de conta: “Para que a criança possa se colocar no lugar de um personagem, ela precisa perder certa identidade consigo mesma. (...) E para isso é necessário um certo desprendimento dos fios que sustentam a identidade. A personificação implica então que a identidade possa ficar a salvo e possam se por em jogo identificações. (...) Quando a criança propõe vamos fazer de conta que eu era..., e consegue sustentar essa proposição, sabemos que o “eu” está preservado pela simples conjugação do tempo verbal. (...) Como se não conseguissem sustentar não ser alguma das figuras da cena ou como se ser soldado ou capitão se tornaram numa ameaça de deixar de ser/existir ou de se perder e não encontrar o caminho de volta.” (Adela, no prelo)

2.2. O elo necessário com a materialidade do brinquedo

Em seu texto "Escritores criativos e devaneio", Freud (1908b) afirma que:

A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo e os jogos. (...) A criança catexiza seu mundo de brinquedo, (...) e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o "brincar" do "fantasiar". (p. 135)

A criança em crescimento, quando pára de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios. (p. 136)

É nossa proposta, neste momento, focalizar o elo com os objetos reais que diferencia o brincar infantil do devanear adulto.

"Fale tudo aquilo que lhe vier à cabeça, sem crítica": podemos dizer que, através dessa regra fundamental (seja ela explicitada ou não), o psicanalista e seu setting convidam o paciente-adulto a devanear em voz alta.³⁵ Mas, como nos ensina Freud nos trechos acima, as crianças "devaneiam" a partir de sua conexão com *coisas visíveis e tangíveis do mundo real*, ou, dito de outra forma, a partir de seu elo com objetos reais, com brinquedos. É desse modo que, juntamente com as crianças que tomamos como pacientes, os brinquedos - com sua materialidade, visibilidade e tangibilidade - invadem a cena clínica.

Foi assim que, na história da psicanálise com crianças, cada psicanalista criou seu conjunto de objetos a serem oferecidos aos pacientes-crianças para que dessa interação se depreendesse uma análise. Melanie Klein oferecia alguns brinquedos pequenos, simples e não mecânicos - "homenzinhos e mulherzinhas de madeira, carrocinhas, vagões, automóveis, trens, animais,

³⁵ E Freud (em 1909) afirmou a não aplicabilidade da regra fundamental (da análise com adultos) ao menino Hans de cinco anos. Já tratamos desse tópico no item "A linguagem da criança".

blocos e casinhas" -, papel, tesoura, lápis de cor, agulha, linha, pedaço de madeira, barbante e uma pia com água corrente. Françoise Dolto construía suas sessões a partir da oferta de material gráfico, massinha e, nos atendimentos em instituições, um pote com alguns brinquedinhos. Assim como elas, tantos outros compuseram seu setting com brinquedos. Os psicanalistas de crianças introduzem, dessa feita, o léxico de brinquedos que comporá parte da comunicação que será construída entre eles e seu pacientes.

Vale a pena lembrarmos como foi que ocorreu a Melanie Klein a criação da caixa lúdica. Em 1923, ela estava, em seu consultório contíguo a sua casa, atendendo uma garota de sete anos com importantes inibições no campo do brincar. A criança encontrava-se retraída e não responsiva durante a sessão. Klein pediu então licença à garota e foi ao quarto de brinquedos de seus filhos, onde coletou alguns brinquedos, colocou-os numa caixa e trouxe para a menina. Eram uns carrinhos, umas pequenas pessoas, alguns tijolinhos e um trem. Diante desses pequenos brinquedos, a criança, que até então não havia desenhado ou se envolvido em quaisquer atividades, ficou interessada e começou a brincar imediatamente (Klein, 1955, p. 39). Dessa descrição fica evidente a positividade dos brinquedos materiais que apresentaram para essa menina algo a mais em relação à conversa, ao faz-de-conta e à encenação. Esse algo a mais reside em sua materialidade e foi facilitador do desenvolvimento da capacidade de brincar da paciente de Klein.

A entrada dos brinquedos na cena analítica volta nossa atenção, entre outras coisas, para os efeitos dos objetos concretos sobre os sujeitos, ou dito de outro modo, o lugar do objeto material na constituição da subjetividade humana (Safra, 1996). Donald Winnicott conta que, quando foi declarada a Segunda Guerra Mundial, ele estava visitando um amigo que trabalhava num hospital. Surpreendeu-se então com a chegada de milhares de pessoas ao pronto-socorro, todas elas assaltadas de pensamentos

delirantes, em decorrência do impacto assombroso de tal notícia³⁶. O psicanalista pontua que a melhor intervenção ocorrida partiu de uma enfermeira que, falando suavemente, distribuiu mingaus mornos a todos. Desta forma, declara, ela endereçava-se aos selfs regredidos, oferecendo-lhes uma experiência de acolhimento e segurança que remonta ao aleitamento materno. Como sua terra-mãe estava sendo ameaçada, aqueles pacientes precisavam recuperar algum sentimento de segurança na continuidade da vida.³⁷

Trata-se de uma intervenção bastante concreta esta que Winnicott evidencia. A função terapêutica se resumiu à distribuição de papinhas mornas, ao som de murmúrios aconchegantes; uma intervenção que deriva primordialmente do campo infra-linguístico.

De forma semelhante, a obra de Françoise Dolto está recheada de exemplos como o acima, em que as intervenções analíticas se dão pelo oferecimento de objetos concretos à criança. Lembremos do caso, por exemplo, de um bebê que apresentava um estado de grave anorexia, diante do qual a bem-sucedida intervenção de Dolto limitou-se à sugestão de que fosse amarrado um pedaço da vestimenta da mãe à mamadeira que alimentava o bebê. (Dolto, 1984)

2.2.1. Atendimento com a ajuda de uma boneca-flor

³⁶ Eis um exemplo da verdade histórica contida nos delírios, seguindo formulação de Freud (1937).

³⁷ É conhecida outra passagem da obra de Winnicott sobre o trabalho desenvolvido, durante a Segunda Guerra Mundial, num alojamento para garotos problemáticos: "a terapia estava sendo feita, na instituição, pelas paredes e pelo telhado; pela estufa de vidro que fornecia um alvo magnífico para pedras e tijolos, pelas banheiras absurdamente grandes, para as quais era necessária uma quantidade imensa de carvão, tão precioso em tempo de guerra, se se quisesse ter água quente suficiente para cobrir o umbigo de quem quisesse tomar banho. A terapia estava sendo realizada pelo cozinheiro, pela regularidade com que as refeições chegavam à mesa, pelas colchas quentes e coloridas das camas (...)" (Winnicott, 1971c, p. 225) Terapia feita pelas paredes, pelo telhado, pela estufa de vidro, pelas enormes banheiras, pelas refeições regulares e pelas colchas quentes e coloridas das camas!

Para refletir sobre a questão dos efeitos dos brinquedos no setting analítico, analisaremos, novamente e sob novo ângulo, o clássico artigo "Cura psicanalítica com a ajuda da boneca-flor" de Dolto (1984).

Silvia Fendrik (2007) definiu Dolto como uma psicanalista verborrágica, que não acreditava no indizível e intencionava "fazer falar" as pulsões. Embora essa afirmação seja justificada por parte da obra de Dolto (lembramos do livro *Tudo é linguagem*, por exemplo), o caso clínico que traremos abaixo sustenta direção diversa: nele, Dolto parece querer fazer materializar, ou então, figurabilizar as pulsões.

Trata-se de um dos primeiros atendimentos psicanalíticos efetuados por Dolto. Como já vimos no item "O corpo como suporte da transferência", a psicanalista atendeu Bernadette, uma menina de cinco anos e meio que tinha tanto o braço quanto a perna esquerda deficientes, um tom de fala bastante estridente e o conteúdo de suas falas-monólogos parecia delirante. Além disso, a menina apresentara episódios de anorexia desde o nascimento. Esse atendimento é feito com sessões espaçadas, tanto devido a intercorrências na família de Bernadette, quanto na família de Dolto. Nos atendimentos, a psicanalista oferece para a criança apenas material gráfico (tesoura, barbante, lápis, caneta e papel) e massa de modelar. (Dolto, 1984)

A grande intervenção que a psicanalista faz nesse atendimento é sugerir, na presença de Bernadette, que sua mãe lhe costure uma boneca-flor³⁸, já que a menina não gostava de suas bonecas animais ou humanas. A menina se encanta com a ideia e desenvolve uma série de comportamentos

³⁸ Como nos foi apontado pela psicanalista Danielle John, costurar a boneca-flor pode ter sido uma oportunidade da mãe de Bernadette elaborar o conturbado nascimento de sua filha. Este é um importante assinalamento na direção de se notar que a boneca-flor foi oferecida pela analista tanto para a mãe quanto para a paciente e, nesse sentido, constitui um ato analítico com duplo direcionamento. (John, comunicação pessoal, 2013)

com relação à boneca.³⁹ (ibidem) Note-se que se trata de uma intervenção que acontece no nível plástico, através da oferta de um objeto e não apenas pela palavra.

Na primeira sessão depois de ter ganhado sua boneca-flor, Bernadette a leva à consulta com Dolto. A menina chega contando, com uma fala pela primeira vez direcionada à psicanalista, que a boneca, a quem ela deu o nome de Rosine, é muito má e maltrata todas as bonecas humanas e animais. Dolto entende que, por conta de ter projetado sua agressividade na boneca, a menina agora pode falar. A boneca aparece aqui, portanto, no entendimento de Dolto, como mobilizadora de projeção.

Gostaríamos de destacar outro momento do atendimento em que assistimos a psicanalista introduzir novo elemento ao andamento do caso - inédito e alteridade em curso. Bernadette faz um desenho de formas e diz se tratar de "um lobo-anjo, um homem ao contrário e uma árvore bonita". (ibidem, p. 117) Dolto propõe então que ela se imagine seguindo esse lobo-anjo. Mas como Bernadette nada faz, Dolto lança uma segunda proposta, pede que ela se imagine entrando na água.⁴⁰ Bernadette embarca nessa segunda proposta e passa a se imaginar seguindo um peixe que engoliu sua calda e depois é curado por outro peixe benfeitor. Peixe benfeitor este que (também) presenteia a menina com uma boneca. De certo modo, podemos entender que essa proposta da psicanalista vem no sentido de fazer fluir a associatividade brincante da paciente: vamos brincar de boneca-flor, vamos fazer-de-conta que estamos dentro da água?

³⁹ Como já trouxemos previamente (no item "O corpo como suporte da transferência"), a sugestão de uma boneca-flor explica-se pela percepção da analista, construída a partir de suas observações de desenhos livres de crianças, de que distúrbios da fase oral-digestiva são, muitas vezes, representados por desenhos de flores com caules cortados e, assim, pretendia oferecer à menina uma forma de elaborar sua conflitiva oral, marca de seus tantos episódios anoréxicos.

⁴⁰ Segundo esta psicanalista, a água assim como a flor diz respeito aos afetos da fase oral.

Além dessas duas propostas de novas brincadeiras que a psicanalista faz à paciente, interessa-nos também trazer alguns diálogos travados entre Bernadette e Dolto. Neles, as falas de Dolto configuram-se de modo notavelmente discreto e maleável e podemos vislumbrar o esforço da analista para manutenção do dispositivo analítico de um fluxo brincante. São quatro os diálogos que selecionamos. O quarto diálogo que destacamos corresponde ao trecho já trabalhado no item "O corpo como suporte da transferência". Neste trecho, o corpo da analista é ofertado como espaço transferencial e terreno para o brincar da paciente.

(a respeito da boneca-flor)

Pergunto:

— Você sabe por que ela é má?

— É por causa de um homem que tinha um bastão e que deu a ela ideias ruins: um homem engraçado que tinha o ar de uma lua.

(...)

— Foi só esse homem que deu a ela ideias ruins?

Bernadette inclina-se então para mim e, com voz baixa, no ouvido (...), sussurra:

— Ser má para ela se chama ser gentil, porque ela tem um braço e uma perna que não funcionam.

Continuo a falar-lhe *com voz normal* ⁴¹e digo:

— Como é que isso faz com que ela seja má?

Bernadette me responde baixinho, no ouvido:

⁴¹ Nesse mesmo texto, Dolto deixa claro que considera de extrema importância o fato da resposta da analista acontecer em tom sussurrado ou normal.

— Eu te disse que é a maneira dela de ser gentil, de fazer mal aos outros. Ela não é má, ela está doente; você vai cuidar dela.

Bernadette parte toda satisfeita por ter deixado sua boneca com a doutora que vai cuidar dela. (Dolto 1984, p. 115-116)

(na sessão seguinte a que deixou a boneca com a psicanalista)

Como vai minha boneca-flor?, perguntou-me de repente.

— Você sabe, cuidei dela todos os dias, mas não há como uma mamãe para conhecer seu filho. É você quem vai-me dizer como acha que ela está.

(...)

— Ela está curada, o braço e a perna dela funcionam muito bem, você cuidou muito bem dela. (ibidem, p. 116)

(em outra sessão, [Bernadette] ouve a voz da filha de 18 meses de Dolto)

— Gosto mais do meu coelho que do seu fedelho nojento! Você não acha que ele é feio?

— Uma mamãe nunca vê os defeitos de seus filhos; mas, agora que você me falou, talvez você tenha razão.

E ela, então:

— Olha meu filho que eu gosto.

E desenhou um coelho. (ibidem, p. 117)

4. Mostrou-me sua mão [semi-paralisada], sempre um pouco em garra, e acrescentou:

— É uma filha de lobo, então, para gostar, é preciso que ela arranhe e, como ela gosta muito de você, a filha do lobo, ela vai te mostrar como ela é forte.

E pôs-se a cravar as unhas na pele da minha mão, dizendo:

— Não fica com medo, é preciso ela ver sangue, porque ela gosta de você.

(...)

Quando Bernadette viu as marcas de suas unhas em minha pele, ficou satisfeita e, para que aparecesse sangue, continuou:

— Será que isso dói em você?

— Sim, um pouco, mas sei que ela me ama.

Então, com sua mão direita, Bernadette acariciou minha mão marcada pelas unhas de sua mão esquerda.

— Esta é uma filha de humano, disse-me, falando sobre sua mão direita; ela não ama nunca, nunca faz mal. (Dolto, 1984, p. 117)⁴²

No primeiro diálogo destacado, Dolto comparece curiosa e investigativa. Lembramos como Freud (1909) considerou que o pai Max Graf levou seu filho Hans a exaustão com seu interrogatório. Freud parecia denunciar o quanto a posição pesquisadora de Graf obliterava sua escuta de seu filho e, mais do que isso, ameaçava exaurir o fluxo criativo do menino. O mesmo não ocorre com Dolto. Nela, testemunhamos um impulso investigativo composto por uma curiosidade profunda pelas verdades psíquicas da menina, sinalizando uma postura de abertura. A psicanalista pergunta se a menina sabe por que sua boneca é má e, aparentemente não satisfeita com a primeira resposta oferecida pela garota, indaga se foi só o homem que lhe deu ideias ruins. A menina prossegue com sua fantasição e Dolto precisa de mais esclarecimento: mas como é que isso faz com que ela seja má?

⁴² Os grifos presentes nesses quatro trechos são nossos.

Nas duas sequências seguintes, acompanhamos a analista esforçando-se para se oferecer à transferência da criança, apresentando-se o mais maleável possível. É você quem vai me dizer como acha que a boneca está... Agora que você falou, talvez você tenha razão: meu filho é um fedelho nojento... Acho graça no esforço que a psicanalista faz para concordar com a afirmação de Bernadette de que sua filha (que a paciente toma por filho) é feia.

Temos então o diálogo que acompanha o cravar de unhas da paciente na mão da analista. As palavras de Dolto deste trecho testemunham sua corajosa oferta: sim, suas unhas na minha mão doem um pouco, mas sei que sua mão me ama. Assim como foi difícil para a analista continuar brincando quando sua filha foi depreciada pela paciente, a dor das unhas da paciente cravadas em sua mão também ameaçou esgotar sua disponibilidade.

Esse atendimento se encerrou em dezoito sessões. A partir da décima terceira sessão, Dolto se surpreende bastante silenciosa:

Limito-me a escutar e olhar, sem dizer palavra. (Dolto 1984, p. 118)

Penso que é o estômago que está falando, e não digo nada.

Estamos, mudamente, em excelentes termos.

Essa é uma sessão em que, como na anterior, não digo uma palavra; *assisto* a tudo atentamente, num acordo tácito. (ibidem, p. 119)

A psicanalista declara-se “mudamente em excelentes termos” (p. 119): plenamente satisfeita em sua mudez, em posição de assistência atenta, olha, escuta e pensa, mas nada diz.

É possível estabelecer uma aproximação entre este momento no qual Dolto se reconhece mais silenciosa (a partir da décima terceira sessão) e

outro momento que vimos ocorrer no tratamento de Hans e que foi assim descrito por Freud:

Nessa época, (...) a posição ocupada por Hans na análise tinha se tornado muito diferente do que tinha sido em um estágio anterior. Antes, seu pai era capaz de dizer-lhe, de antemão, o que estava por vir, enquanto Hans simplesmente seguia sua orientação e vinha trotando atrás; mas agora era Hans quem estava abrindo caminho na frente, tão rapidamente e tão firmemente que seu pai encontrou dificuldade em acompanhá-lo. Sem nenhum aviso, como vinha fazendo, Hans criava uma nova fantasia (...). Daí em diante o material introduzido na análise ultrapassou de longe o nosso poder de compreendê-lo. (Freud, 1909, p. 115)

Como entendemos no item "A verdade e a mentira nas criações infantis", essa passagem corresponde ao ponto de inflexão do tratamento analítico de Hans em que a capacidade elaborativa de seu brincar e criação de teorias sexuais infantis é restaurada e, nessa feita, as interpretações e intervenções do analista (no caso, o pai e Freud) são dispensadas. A compreensão do atravessamento de semelhante estágio produziu em Dolto uma posição de retaguarda.

Falas, brinquedos, desenhos e corpo-a-corpo se mesclam para *sustentar a rede transferencial* que é tecida pela menina e pela analista. No atendimento efetuado por Dolto com a ajuda da boneca-flor, assistimos a uma analista, no geral, bastante quieta. Suas falas sucintas propõem brinquedos e brincadeiras (boneca-flor, fantasia sobre a água), ampliam a capacidade simbólica das brincadeiras e garantem suficiente maleabilidade ao setting para que a transferência continue a se desdobrar em brincadeiras. Reconhecemos bastante contundência em suas intervenções não-verbais, em especial a proposta de confecção da boneca-flor.

As falas de Dolto não revelam sua compreensão sobre o caso, mas seguem conduzindo a menina para mais associar. Dolto escuta, assumindo uma posição de respeito à criação de um outro, sem necessariamente compreender. É a própria psicanalista quem pontua o despojamento de sua postura: "desde o princípio - e até hoje - há casos que não compreendo. Muitos se curam sem que eu tenha compreendido nada, isto não é o importante, o importante é saber escutar." (Dolto apud Fendrik, 2007, p. 35)

Correlatamente, encontramos na obra de Winnicott uma proposta ética de um analista (sabidamente) não sabido, que sabe esperar e entende a importância analítica de testemunhar as criações e compreensões do paciente. Winnicott coloca: "ao interpretar acredito que o faço principalmente com o intuito de deixar o paciente conhecer os limites de minha compreensão" (1968, p. 171).

É na mesma direção que Nelson Rodrigues em 1972, numa ode à burrice, dizia:

A meu ver, o problema mais grave do cinema brasileiro, é o diretor que se faz passar por inteligente e, não raro, por gênio. Daí o abismo que se cavou entre público brasileiro e seu cinema. Vendo alguns filmes nossos, por vezes, tenho vontade de gritar, como se o diretor estivesse na tela: "Seja burro pelo amor de Deus, seja burro". Acredito que um pouco de burrice não faria mal a certos diretores. (Rodrigues, 1972, p. 16)

Nelson Rodrigues reconhecia que o excesso de inteligência do diretor de cinema inibia a capacidade criativa do espectador, a quem só restava aplaudir tal qual macaco de auditório, ou ainda, tal qual a população silenciada e humilhada diante de um rei nu na fábula "A Roupas do Rei".

Grandes avanços foram conquistados com o atendimento de Bernadette. Dolto identifica que a grande mudança ocorreu a partir do momento em que a menina ganhou a boneca-flor⁴³. (Dolto, 1984) Nos diálogos acima destacados, acompanhamos o movimento de construção transferencial que é feito com o auxílio da boneca: é sobre a boneca que a menina fala pela primeira vez com a analista e é a boneca que ela pede que a analista cure. É então, num segundo momento apenas, que a menina se oferece a um corpo-a-corpo com a analista.

Neste caso de Bernadette, observamos movimento em direção oposta ao que se deu no atendimento (apresentado no item "O corpo como suporte da transferência") no qual a criança de doze meses mordeu o dedo de Winnicott. Aqui, diferentemente do caso de Winnicott (1941), é a interação através da boneca que permite que um movimento regressivo de estabelecimento de transferência corporal se efetue. E lá, a transferência corporal foi necessária para que a capacidade de brincar com a espátula se desenvolvesse. Com Bernadette e Dolto: brinquedo primeiro e corpo depois; com a menina e Winnicott: corpo primeiro, brinquedo depois. Supomos que diversos fatores podem explicar essa variação, desde diferenças no estilo de cada analista, diferenças na materialidade dos brinquedos ofertados e, finalmente, diferenças no psiquismo de cada paciente, que incluem idade, amadurecimento psíquico e história pessoal de cada um e de sua doença.

2.2.2. A articulação de dois movimentos transferenciais: sobre o brinquedo e sobre o objeto

⁴³ Safra (2003, 2004, 2005) nos lembra, que, nesse artigo, Dolto relata que pôde observar que tanto adultos quanto crianças se mobilizam diante da boneca-flor: testemunho de que os efeitos de intervenções plásticas podem ser assistidos tanto na clínica com crianças quanto na clínica com adultos.

Na discussão que se segue à descrição do tratamento, Dolto afirma que utilizou a boneca-flor como suporte da transferência. Vejamos a definição que Figueiredo nos traz do movimento da transferência: "É quando o intrapsíquico 'vaza' para o intersubjetivo que se permite ao outro externo, o da intersubjetividade, [no caso, o objeto da transferência] (...) incidir sobre o mundo interno" (Figueiredo, 2009, p. 205). A transferência é caracterizada pelo vazamento do intrapsíquico para o intersubjetivo da relação analítica e o objeto da transferência assim concebido permite a incidência do mundo externo sobre o interno, o que possibilita que transformações se operem.

No caso em análise, percebemos que o objeto da transferência inclui não apenas a figura do analista, seu corpo, como também outros elementos do setting, em particular a boneca-flor. Reconhecemos a função de fomentação e sustentação da rede transferencial que o brinquedo tem no setting analítico com crianças. Desse modo, podemos dizer que nós, psicanalistas de crianças, dividimos a cena analítica com os brinquedos, o que implica a construção do que nomeamos de uma transferência sobre o brinquedo.

Green concebe o setting como um campo promotor de transferência e simbolização. Desenvolveremos nossa ideia de uma transferência sobre o brinquedo a partir da proposição desse autor acerca da transferência em análise. Ele propõe a ideia da ocorrência de uma dupla transferência. Teríamos, de um lado, a transferência sobre a palavra (ou sobre a fala) e, de outro, a transferência sobre o objeto. Ambas comparecem articuladas no dispositivo analítico. (Candi, 2012)

Green compreende que, no enquadre com adultos, ao propor que o paciente verbalize tudo que lhe passa pela cabeça, promovemos uma conversão dos elementos psíquicos para o sistema do falar, o que transforma o setting num aparelho de linguagem. É isso que caracteriza a transferência sobre a palavra ou sobre a fala. Essa transferência, na compreensão do autor,

pertence ao campo intrapsíquico. Já a transferência sobre o objeto deriva do fato de que ao falar nos dirigimos a alguém. Dessa feita, inclui em seu horizonte a noção de objeto externo e abarca o campo dos códigos e mensagens.⁴⁴ (Green, 1990)

Para a discussão específica da transferência no setting com crianças, é útil a explicação que Candi (2012) traz da proposição de Green, discriminando três tipos de transferência. Como veremos, ela acrescenta um elo ao caminho simbolizante: a passagem do somático ao psíquico. Tratamos desse primeiro modo de deslocamento no "O corpo como suporte da transferência", ao analisar formas de intervenção analítica que se dão no corpo-a-corpo.

Green descreve três categorias de transferência que estão incluídas no que foi descrito por Freud como transferência psicanalítica. Esta categorização visa a diferenciar os níveis de representação psíquica das forças pulsionais em direção à simbolização. 1. A transferência do somático ao psíquico: o deslocamento das urgências corporais em afeto, sensações e fantasias. 2. Do psíquico para a linguagem ou pela linguagem: a transcrição dessas matérias-primas em símbolos e palavras que possam ser comunicadas verbalmente. 3. A transferência da linguagem para o objeto: o transporte desta quantidade em direção a um objeto, o que pressupõe a sustentação da esperança de uma resposta do objeto interno/externo. Essas transferências coexistem simultaneamente e dialeticamente ao longo do processo analítico. (p. 42; grifo nosso)⁴⁵

Além da transferência do somático em direção ao psíquico, os dois outros modos de transferência descritos acima correspondem à concepção de dupla transferência que trouxemos: articulação de transferência sobre a

⁴⁴ Voltaremos a esta compreensão no capítulo sobre "O brincar como forma de trabalho" com a formulação de Danon Boileau de um duplo vetor de investimento da palavra.

⁴⁵ Através destas três transferências, verifica-se um caminho do corpo em direção ao objeto externo, o que é coerente com a concepção central de Green do psiquismo como um campo intermediário entre o corpo e o objeto externo. Em suas palavras, o psiquismo é concebido "como formação intermediária no diálogo entre o corpo e o mundo" (Green, 1990, p. 51).

palavra (do psiquismo para linguagem ou pela linguagem) e transferência sobre o objeto (da linguagem para o objeto). No entanto, como vínhamos dizendo, a transformação do setting de adultos em setting de crianças exige adaptações nessa compreensão. Acompanhemos a segunda forma de transferência descrita acima - transcrição do afeto, sensações e fantasias em símbolos e palavras que possam ser comunicados verbalmente: é ela que precisa ser revista. Como o convite que o dispositivo analítico faz à criança não é à verbalização e sim ao brincar, não verificamos somente uma transferência sobre a palavra, mas também sobre outras formas de simbolização.

Retomemos o conceito de associatividade polimorfa que trouxemos no item "A linguagem da criança": é a associatividade dos atos, dos gestos, das mímicas e das posturas. (Roussillon, 2013) O setting com crianças se caracterizaria, portanto, como um aparelho de brincar, já que convidamos à produção psíquica através do brincar, integrando, assim, no campo da transformação do psíquico em símbolos que possam ser comunicados não apenas os símbolos verbais, mas também os símbolos visuais, tácteis, melódicos, cinestésicos etc. É nesse sentido que propomos a ideia de transferência sobre o brinquedo (ou transferência sobre o brincar) como um substituto da transferência sobre a palavra, no campo específico da psicanálise com crianças.⁴⁶

Lembramos, no início do presente item, como os brinquedos introduzidos por Klein em um atendimento fizeram com que a paciente, até então retraída, desabrochasse em comunicação (Klein, 1955). Da mesma forma, a boneca-flor é objeto visível e tangível do mundo real que dá figurabilidade à conflitiva de Bernadette e sua introdução no processo

⁴⁶ Imagino que já esteja claro que as palavras também comparecem na clínica com crianças, como mostram as vinhetas clínicas que apresentamos ao longo dessa tese. Assim, a transferência sobre a palavra não é eliminada, mas ampliada para incluir outros registros simbólicos que estão implicados no próprio convite feito pelo setting de crianças.

analítico permitiu que a comunicação com a analista deslanchasse. Não basta, entretanto, que o analista ofereça o brinquedo ao paciente. É preciso que ocorra um entrelaçamento de transferências: a transferência sobre o brinquedo constitui uma parte de uma transferência mais ampla que inclui o psicanalista e é conduzida por este. Em outras palavras, a transferência sobre o brinquedo precisa vir articulada à transferência sobre o objeto.

Fiéis ao texto de Dolto (1984), dissemos que, ao ouvir a proposta que a psicanalista faz a sua mãe de que confeccione uma boneca-flor, Bernadette fica encantada. O encantamento da menina se explica também por sua transferência com Dolto. A ideia da boneca, e a boneca ela mesma, é animada pela transferência que a menina nutria pela analista. Assim, tão importante quanto ser uma boneca-flor, é também o fato de que a boneca foi-lhe sugerida por sua analista.⁴⁷

A partir dessa conceituação, podemos revisitar a vinheta clínica de Bruno que apresentamos no início deste trabalho. Bruno construía edifícios com cartolina, blocos de madeira e papel e em seguida colocava-os abaixo seja produzindo incêndios, seja provocando desmoronamentos. Passado um tempo, essas suas construções perderam a vitalidade e se constituíram em repetições que já não mais mobilizavam minha escuta. Foi quando formulei uma "interpretação da transferência" e essa produziu um deslizamento significativo no processo. Com base nos conceitos de transferência sobre o objeto e transferência sobre o brinquedo, podemos entender que nossa pontuação verbal cumpriu a função de reintegrar a transferência sobre o

⁴⁷ Na discussão ao final da apresentação desse caso, Dolto se preocupa em frisar a importância dos aspectos formais da boneca para a evolução do tratamento, independentemente da transferência sobre a analista. Consideramos que essa ênfase marca a originalidade de sua proposta neste texto. Mas não deixamos de achar que a transferência sobre o analista também marca presença no quadro desse processo de cura.

objeto no campo das brincadeiras de Bruno que se viam sob o domínio majoritário da transferência sobre o brinquedo e portanto desvitalizada.

Em direção contrária, podemos dizer que as intervenções de Dolto e de Klein de oferta de brinquedos específicos talvez visassem propiciar a montagem de uma transferência sobre o brinquedo.

Eu já me encontrava envolvida com a problemática da relação das crianças com objetos-coisas em meu livro *Do silêncio ao eco: autismo e clínica psicanalítica* (Pires, 2007). Refletia em particular sobre uma experiência que vivi com Paulo, um garoto autista de três anos:

Um dia passaram o vídeo do Mogli na escola em que eu trabalhava com Paulo. O vídeo do Mogli era um de seus preferidos e a mãe havia me dito que ele não se cansava de assistir. Durante a exibição do vídeo, na sala escura com as outras crianças, algo surpreendente se deu. Eu já trabalhava com ele havia um ano e meio e nunca tinha visto nada semelhante, nem indicativo dessa possibilidade. O personagem urso, na fita de vídeo, disse 'tchau!', com o olhar voltado para nós, telespectadores, e eis que Paulo respondeu de volta: 'tchau!', com a gesticulação correspondente. Todo o restante do transcorrer da fita do Mogli foi surpreendente: Paulo antecipou a grande maioria das cenas, com falas longas e complexas, encenações corporais e expressões faciais adequadas. A fita do Mogli parecia de fato 'entrar por todos seus poros' e era indubitável que ele se via tocado por ela. (p. 86)

Constatei à época que a instalação da ecolalia de televisão caracterizava-se como um progresso para crianças autistas antes inacessíveis, em outras palavras, que a ecolalia constituía uma superfície de contato, de comunhão para quem antes se recusava a qualquer contato.

Notei, porém, que para que a criança pudesse se dizer, a partir dos fragmentos que sua ecolalia selecionava para repetir, era preciso que um

outro humano se colocasse a escutá-la. Mais especificamente, afirmava que a televisão podia ser um “outro” mais possível para a criança ecológica do que o outro humano, mas nem por isso concluía que o contato da criança com a televisão bastava para que dali surgisse uma fala própria por parte da criança. (Pires, 2007)

Paulo “despertou” através de seu contato com a televisão de forma semelhante ao que observamos acontecer tanto com a paciente de Dolto, quanto com a paciente de Klein mediante a introdução de brinquedos. Os brinquedos e a televisão animaram a produção desses pacientes antes retraídos.

A produção ecológica é, contudo, bastante diferente do desdobramento brincante que assistimos, por exemplo, com Bernadette. A adesividade ecológica produz uma cena saturada fundamentalmente diversa da cena brincante de Bernadette. É justamente a possibilidade de articulação da transferência sobre o brinquedo (no caso, a televisão) e da transferência sobre o objeto que está impedida pela conjunção da condição autista e da qualidade totalitária da televisão enquanto brinquedo. (ibidem) Desse modo, não podemos dizer que as manifestações de Paulo diante da televisão caracterizem realmente um brincar.

Anne Alvarez chama nossa atenção para a paulatina progressão na capacidade de foco e atenção dos bebês. Um bebê muito pequeno fecha os olhos quando mama, pois não é capaz de olhar e mamar ao mesmo tempo. Só depois dos dois meses de idade é que ele adquire a capacidade de mamar e olhar simultaneamente, o que se intitula de capacidade de pensar em duas vias⁴⁸ (*two-tracked thinking*). Em seus textos, essa capacidade está associada

⁴⁸ Ou também traduzido como pensamento em dois trilhos.

ao que ela nomeia de "pensar entre parênteses". De forma equivalente, se oferecemos a um bebê de sete meses um brinquedo para que pegue e, logo em seguida, oferecemos ainda outro brinquedo, assistimos então (tal qual numa "videocassete") o bebê deixar cair o primeiro brinquedo para pegar o segundo. É só por volta dos 12 meses que o bebê torna-se capaz de pegar o segundo brinquedo com sua mão livre. (Alvarez, 2012) Correlativamente, Trevarthen observa a passagem do que ele chama de intersubjetividade primária para a secundária: quando mãe e bebê são capazes de se alternar na brincadeira com um brinquedo e podemos então ver mãe e bebê conjuntamente interessados em um terceiro objeto. (Trevarthen e Aitken, 2001)⁴⁹

Vínhamos falando de estratégias clínicas que visam favorecer a retomada da articulação de dois movimentos transferenciais: sobre o brinquedo (ou sobre o brincar) e sobre o objeto. Aprendemos agora que essa articulação nem sempre é possível, pois admite capacidades que ainda não foram desenvolvidas na primeiridade das relações humanas.

Ter um objeto como figura, enquanto mantém o outro como pano de fundo a espera, pensar em duas vias, pensar entre parênteses, tudo isso depende da construção do campo de uma intersubjetividade, diríamos, tridimensional. Mas, antes que isso seja atingido, habitamos a bidimensionalidade.⁵⁰

2.2.3. A forma do brinquedo importa e não importa

⁴⁹ No capítulo "Os modos de intervenção na clínica com crianças", acompanharemos a proposição técnica de Green da necessidade de que o analista e o paciente "de tempos em tempos ambos olhem juntos para um terceiro objeto." (Green 1993 p. 299)

⁵⁰ Essas ideias se articulam aos diferentes modos de brincar que desenvolveremos no item "O brincar como modo de trabalho".

Para Dolto, era necessário que se produzisse uma boneca-flor, não valia uma boneca-animal ou boneca-humana. Concluimos, nessa medida, que não são sem importância as qualidades formais do brinquedo ou objeto plástico oferecido pelo analista. A psicanalista chega mesmo a discutir que tipo de flor devia ser representada no feitiço da boneca, salientando também a importância que a roupa da boneca não definisse o gênero da mesma. (Dolto, 1984) Compreendemos a produção de uma boneca-flor como uma intervenção analítica plástica, onde algumas mensagens pretendiam ser comunicadas através dessa forma específica. Tratava-se de um convite na direção do trabalho das questões ligadas a fase oral.

Por outro lado, na medida em que Bernadette recebe os efeitos da intervenção da analista e toma a boneca como brinquedo, isto é, como promotor de seu brincar, disso decorre que o sentido primeiro que a forma da boneca trazia é transgredido em novas formas. Assim, o brincar de Bernadette "recostura" a boneca-flor que havia sido concebida por sua mãe e Dolto. Como dissemos páginas atrás, a partir de Philips (1998), a boa intervenção analítica é aquela que incita associações, a boa intervenção é, portanto, tecido a ser customizado pelas marcas da apropriação do paciente. Oferece-se uma forma para que seja imediatamente transgredida e transformada.

Em outras palavras, para que o brincar aconteça é necessário que ocorra uma "operação de desinstrumentalização prática e desfuncionalização social do objeto" (Pereira Leite, 1996, p. 93), ou seja, a forma e a função do brinquedo têm que ser postas em suspenso pelo próprio ato de brincar. A criança não pode estar submetida à formalidade do brinquedo, é preciso que ela possa fazer uso do brinquedo e não ser usada por ele. Logo, podemos dizer que a forma do brinquedo importa e não importa simultaneamente.

Pierre Fédida constrói seu conceito de *objeu* através de um triplo entroncamento: a partir do recorte da noção de *objeu* na obra do poeta Francis Ponge, o psicanalista promove uma costura do jogo do carretel tal qual descrito e analisado por Freud (1920) e da obra de Winnicott. Constrói o neologismo *objeu* como um trocadilho que se sustenta entre a palavra francesa *jet* que significa jogar, lançar ao longe e *jeu*, brincar. (Pereira Leite, 1996) No item "O corpo como suporte da transferência", analisamos o lugar central que a brincadeira de lançar objetos ao longe ocupa no pensamento de Winnicott. Pensamos então nessa etapa do desenvolvimento infantil como um *fort-da* constitutivo, já que reconhecemos na brincadeira do neto de Freud de lançar o carretel ao longe os ecos do ato de lançar objetos ao chão comumente observado em bebês.

É na articulação dessas duas modalidades de jogar – o carretel ao longe e objetos ao chão – que Fédida tece seu conceito de *objeu*.

O *objeu* é o "assassinato da coisa", efeito de des-significação que permite ao objeto tornar-se disponível, suspender-se em sua materialidade de coisa e ser feito do que se quiser.⁵¹ O jogo é pré-figural, é potência de simbolização e não seu efeito (Pereira Leite, 1996, p. 99)

O *objeu* é o objeto que já pode ser lançado, já pode ser jogado, já pode ser descartado e, por isso mesmo, já pode ser brincado. Talvez seja possível estabelecer alguma diferenciação entre o *objeu* de Fédida e a boneca-flor de Dolto, pois nos parece que o *objeu*, lançado ao chão e ao longe, é mais independente de sua forma do que a boneca-flor. Para avançar nesta discussão, seria interessante promover uma aproximação entre o conceito

⁵¹ Sou grata a Inês Loureiro (comunicação pessoal, 2013) pela observação da distinção entre materialidade de coisa e forma da coisa. Aqui, por exemplo, talvez fosse mais correto dizer que o *objeu* suspende a especificidade da forma do objeto e não sua materialidade, já que entendemos que importa sua materialidade de coisa, isto é, importa que se trate de coisa tangível e visível do mundo real, como dizia Freud (1908b).

freudiano de restos diurnos e nossa compreensão dos brinquedos: grosso modo, podemos dizer que os restos diurnos compõem o sonhar, assim como os brinquedos compõem o brincar. Sigamos, pois, a conceituação de restos diurnos tal qual elaborada por Laplanche e Pontalis no *Vocabulário da Psicanálise*:

Na teoria psicanalítica do sonho, [os restos diurnos são] elementos do estado de vigília do dia anterior que encontramos no relato do sonho e nas associações livres da pessoa que sonha; estão em conexão mais ou menos longínqua com o desejo inconsciente que se realiza no sonho. Podemos encontrar os casos intermediários entre dois extremos: aquele em que a presença desse resto diurno parece motivada, pelo menos em primeira análise, por uma preocupação ou um desejo da véspera; e o caso em que elementos diurnos aparentemente insignificantes são escolhidos em função de sua ligação associativa com o desejo do sonho. (Laplanche e Pontalis, 1998, p. 461)

Em último caso, a relação entre os restos diurnos e o desejo inconsciente pode dispensar a mediação de uma preocupação atual; os restos diurnos passam a ser apenas elementos sinais utilizados pelo desejo inconsciente. (ibidem, p. 462)

Reparemos no que é dito a respeito da relação entre os vestígios da experiência do dia anterior e o desejo inconsciente. A pergunta que se tenta responder é por que este resto diurno específico e não outro foi selecionado para expressar determinado desejo? Laplanche e Pontalis (1998) afirmam que a seleção pode ser pautada por dois polos opostos: de um lado, por uma relação de intrincamento, na qual reconhecemos que tal vivência diurna pontual suscitou tal desejo na véspera, e, de outro lado, por uma relação de aleatoriedade e insignificância. Dizíamos com relação aos brinquedos que sua forma importa e não importa simultaneamente. Se seguirmos as linhas reflexivas de Freud, poderíamos dizer que às vezes a especificidade da forma de tal brinquedo está intrinsecamente relacionada ao sentimento que se

articula através do brincar, outras vezes, porém, quaisquer brinquedos podem funcionar como suporte do brincar.

Ao comparar o jogo do carretel com a brincadeira de Bernadette com a boneca-flor, somos levados a pensar que quando a capacidade para brincar se encontra prejudicada (como era o caso de Bernadette), a forma do brinquedo ganha maior relevância. Ou seja, uma forma adequada pode ser catalizadora de expressividade ali onde encontrávamos bloqueio. Reversamente, quando o fluxo brincante se encontra desimpedido, a forma do brinquedo carrega menos valor: uma pedra ou uma semente ou um galho ou uma bola, qualquer coisa serviria para constituir o jogo do fort-da do neto de Freud, pois, em casos como esses, não importa quais são os brinquedos e sim a operação que é feita sobre eles.

Não parece ser relevante o que Ernest está jogando longe, do que está se separando, pode se tratar de uma tampinha, um carrinho, um pedaço de papel. Os objetos então não valem em si mesmos, a criança não está brincando com os objetos, senão que está utilizando-os para uma função representativa. (Gueller, no prelo)

Ainda gostaria de permanecer um pouco mais nas vizinhanças da boneca-flor. Dissemos acima que sua forma foi catalizadora da expressividade de Bernadette, na medida em que possibilitou que a menina pudesse, finalmente, brincar com suas vivências mais dolorosas. Talvez não seja só isso. Importa dizer que ela funcionou como uma interpretação em forma de boneca, já que veiculava um entendimento sobre a conflitiva oral da paciente. De certo modo, a boneca espelhava a paciente e o que Bernadette via ali era a si mesma - numa alusão ao rosto da mãe como espelho de que nos falava Winnicott (1971a). Assim, a boneca se apresentou não somente com meio de simbolização pela via do desenvolvimento do brincar, mas também

como devolutiva propiciadora de um movimento de apropriação por parte da paciente.⁵²

2.2.4. As diferentes qualidades relacionais da materialidade dos objetos

Retomando, por outro ângulo, o que víamos falando, Ernest valeu-se das especificidades materiais do carretel para atribuir-lhe novo valor e realidade. Valor este que não é condicionado pela materialidade do objeto, mas que tampouco é independente dessa, já que importava que fosse um objeto material e que, de algum modo, pudesse ser lançado ao longe.

Os objetos materiais têm diferentes qualidades "relacionais", é o que Roussillon nomeia de resistência da matéria. E, desse modo, o processo criativo pode encontrar uma "resistência específica da matéria (consistência própria e forma da pedra para esculpir, resistência da matéria das palavras, de suas correspondências secretas, ou exigências das línguas)" (Roussillon, 2010, p. 244).

Ao refletir sobre quando aprendeu a desenhar, Marion Milner escreveu:

eu havia tentado fazer uma lista dos fatores que pareciam estar desempenhando um papel: (1) ação muscular utilizando algum meio, um pedacinho do mundo externo que fosse maleável: giz, tinta etc; (2) dentro de um espaço limitado, uma moldura, a borda de um papel, ou até mesmo uma parede; (3) um sacrifício da ação deliberativa ou da elaboração e um plano, permitindo à mão e aos olhos brincarem com o meio utilizado para brincar. (Milner, 1952, p. 86)

⁵² Agradeço a Cybelle Tastaldi e Giselle Guimarães pelas valiosas contribuições neste ponto da discussão.

Esta é uma descrição muito interessante da construção da capacidade de brincar. O meio utilizado para brincar resulta do encontro de três resistências materiais: a ação muscular da mão, a maleabilidade de um pedacinho de giz ou tinta, a superfície limitada de um papel ou parede. E para que tudo isso se transforme em brincadeira, é necessário que se acrescente uma atitude brincante, de suspensão da deliberação e planejamento.

Frances Tustin (1972) observou que, em geral, as crianças autistas apegam-se a objetos cujas qualidades materiais de contato variam entre, de um lado, extremamente maleáveis e macios, e, de outro, duros e penetrantes. A autora cunhou esses objetos de predileção, respectivamente, de formas e objetos autísticos. Descreve, assim, uma espécie de cisão que se dá nessas crianças, dividindo o mundo em dois grupos a partir de suas qualidades sensoriais contrastantes: duro/mole, áspero/macio, brilhante/escuro. E prossegue:

Gradualmente, as sensações "macias" passam a ser associadas a "recolher", "absorver", e à receptividade. E as sensações "duras", por sua vez, tornam-se associadas a "penetrar" e confiabilidade. Em certa altura, esses elementos são associados com a bissexualidade infantil. A "dura" confiabilidade se torna o elemento "masculino" e a receptividade macia o elemento "feminino". (Tustin, 1972, pp. 100-1)

Podemos entender que a moldura de que nos fala Milner se relaciona a esse elemento masculino de confiabilidade resistente e o objeto maleável ao elemento feminino de receptividade macia.

Inspirado nessa construção de Tustin, Didier Houzel tenta pensar sobre as características necessárias ao ambiente ou objeto cuidador. Ele afirma a necessidade da existência de um cuidador que apresente "um correto

equilíbrio entre elementos maternos e paternos, finamente entrecruzados - diferentemente do que acontece no autismo. (Houzel 2001, p. 45)

Este cuidador "precisa ter algum grau de elasticidade: não deve ser muito inflexível, senão impede a criança de projetar qualquer coisa que deixe um traço ou uma marca, mas, do mesmo modo, não deve ser muito macio por que senão as projeções da criança serão para sempre engolidas, sem nenhuma esperança de jamais re-emergirem." (ibidem) O objeto continente precisa combinar elementos masculinos e elementos femininos, elementos paternos e elementos maternos, ou melhor dizendo, precisa combinar resistência e maleabilidade. Ou ainda, nas palavras de Houzel, "não apenas receptividade e flexibilidade materna, mas também consistência e resiliência paterna". (ibidem, p. 46)⁵³

Vale a ressalva de que os elementos masculinos e femininos, ou ainda maternos e paternos, não coincidem com as figuras do pai e da mãe, e, em certa altura, Houzel fala, por exemplo, das identificações paternas/masculinas da mãe. (Houzel, 2001) Lembro aqui da definição que nos traz Françoise Dolto de quem é o pai para o bebezinho: o pai é aquela figura cuja proximidade produz na mãe um estado de maior segurança. Em continuidade a essa ideia, Dolto afirma que a mãe é uma figura bivocal para o bebê⁵⁴, já que comparecem nela a voz da mãe e a voz do pai. Em outras palavras, o bebê escuta a voz do pai na mãe. Ou ainda, a voz do pai confere uma borda de segurança à figura materna. (Dolto, 2008b)

No artigo "O hiato enquadrado", Milner retrata a existência de dois tipos diferentes de "atenção, ambos necessários: um fitar desfocalizado e amplo, e um fitar focalizado, penetrante." (1952, p. 87) A autora salienta a

⁵³ Houzel afirma que a função de reclamação, postulada por Alvarez (1992), seria, deste ponto de vista, uma dos mais primitivos aspectos paternos da capacidade de reverie.

⁵⁴ Ela aqui está pensando numa construção que se dá a partir do útero.

qualidade criadora da combinação desses opostos. Podemos estabelecer um paralelo entre os dois padrões de relacionamento descritos por Houzel (2001) e esses dois tipos de atenção: o fitar desfocado e amplo corresponderia a uma presença maleável própria do elemento feminino e materno, já no fitar focalizado e penetrante tratar-se-ia de um elemento masculino e paterno.

Por fim, apontamos a necessidade da criação de um setting e de um campo interpretativo que equilibrem uma boa dose de maleabilidade, com uma dose igualmente boa de firmeza e sustentação.

2.2.5. O difícil uso dos brinquedos contemporâneos

Com a intenção de refletir sobre as dificuldades que se apresentam ao desenvolvimento da capacidade de brincar no mundo contemporâneo, faremos primeiramente uma análise do simpático romance *Coraline*. O livro *Coraline* de Neil Gaiman foi publicado em 2002 e, no ano de 2009, foi lançada uma versão em cinema, dirigida por Henry Selick. Trata-se de um conto de fadas contemporâneo, com elementos de terror e caracterizado como um romance de aprendizado para crianças. Gaiman construiu sua história num entrecortado de referências literárias e cinematográficas, entre as quais destacamos: *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice Através do Espelho* (1872) ambos de Lewis Carroll, o conto *Gato Preto* de Edgar Allan Poe (1843), o filme *O bebê de Rosemary* de Polansky (1968) e contos de fadas tradicionais como *João e Maria* e *Pinóquio*.

Em uma entrevista, Gaiman conta que escreveu esse livro para sua filha, pois queria lhe oferecer uma alternativa aos programas televisivos que costumam estar disponíveis para as crianças. O autor pergunta ao entrevistador:

Você por acaso já assistiu ao Disney Chanel e ao tipo de enredo que eles consideram aceitável naquele canal? Me deixa te dar um exemplo: alguém pensa que todo mundo esqueceu de seu aniversário. Mas eles não se esqueceram e passam todo o tempo planejando uma festa surpresa! E todo mundo ama todo mundo e eles se abraçam. (...) É praticamente pornografia. Não achei a entrevista para citar a fonte! (Gaiman 2009)

A partir dessa visão crítica do mundo que apresentamos às nossas crianças hoje em dia, Gaiman cria Coraline. Nessa história vemos a personagem Coraline, uma menina filha única de 11 anos, meter-se numa arriscada aventura num mundo onde vivem 'uma outra mãe e um outro pai', versões estereotipadamente felizes e prazerosas de seus pais verdadeiros.

O romance distribui-se em duas ambientações: de um lado, temos a casa para qual Coraline se muda com seus pais e, do outro lado de um túnel, seu simulacro atraente e aterrorizador, uma outra casa habitada por uma outra mãe e um outro pai.

Na casa de seus pais verdadeiros, Coraline pede ajuda [aos pais] para inventar o que fazer em seu tempo livre, em férias em área desconhecida - eles tinham acabado de se mudar para uma nova casa. Seus pais, porém, não podem ajudá-la, pois estão imersos, cada qual em seu computador, cuidando do término de um trabalho de redação. Habitando casa e arredores despovoados afetivamente, sem companhia e sem tarefa ou rotina, Coraline conta com um tempo e um espaço infinitos, sem borda.

Acompanhemos a seguinte cena.

Coraline entrou em casa. Sua mãe estava trabalhando em seu estúdio. (...)

- O que eu faço? - perguntou Coraline

(...)

- Hmmm - disse a mãe - Acho que vou ter que comprar um uniforme novo para você. Lembre-me, querida, senão vou esquecer - e voltou a digitar coisas na tela do computador.

- O que eu faço? - repetiu Coraline.

- Desenhe algo. - Sua mãe passou-lhe uma folha de papel e uma caneta esferográfica.

Coraline tentou desenhar a névoa. Dez minutos depois, ainda tinha uma folha branca com

N

A

O

V

É

escrito em um dos cantos, em letras ligeiramente onduladas. Resmungou e passou o papel para a mãe.

- Mmm. Muito moderno, querida - avaliou a mãe de Coraline. (Gaiman, 2002, p 23)

Respondendo ao apelo da filha entediada, a mãe entrega-lhe papel e caneta, sugerindo que ela faça um desenho. Coraline escreve no papel a palavra NÉVOA. Na versão inglesa original, Coraline escreve M(I)ST, omitindo da palavra a letra I, ou I, que em inglês significa "eu".

Através desse pequeno "poema concreto", Coraline transmite um estado enevado em que o "eu" não encontra configuração. A infinitude insípida de tempo e espaço em que se vê envolvida não constitui holding minimamente emoldurante para que seu 'eu' se sustente. Aprendemos com Winnicott que a capacidade de ficar só é decorrência da experiência de estar só na presença de alguém - presença consistente, contínua e não excitante que se estende em confiança para a atmosfera geral do ambiente.

Na deserta sala de visitas, Coraline encontra a passagem para um outro mundo. Enquanto em Alice - sombra (moderna) de Coraline - essa passagem se dá com o apoio da leitura de um livro, em Coraline o mundo ao qual ela adentra nos remete à "transparência lisa e brilhosa de uma tela".

No outro lado da passagem, Coraline encontra uma outra casa onde moram um outro pai e uma outra mãe fisicamente idênticos aos seus pais verdadeiros - não fosse pelos olhos que foram substituídos por botões. Esses outros pais mostram-se dispostos a brincar com ela e lhe oferecer todo tipo de prazeres; a única coisa que lhe pedem é que lhes entregue seus olhos para que no lugar costurem botões como os deles.

Tal qual a tentação da casa de doces da bruxa de João e Maria, o canto da sereia da outra mãe ameaça fazer da criança presa de um discurso de êxtase. O outro pai lhe diz:

- Sua outra mãe construirá mundos inteiros para você explorar e rasgar a cada noite quando tiver acabado. Cada dia será melhor e mais brilhante do que o anterior. Lembra-se da caixa de brinquedos? Não seria melhor o mundo construído daquele jeito e somente para você? (...) O mundo será feito novo para você a cada manhã. Se ficar aqui, poderá ter o que quiser.

Coraline suspirou. (Gaiman, 2002, p. 143)

Essa tentadora proposta de vida revela um mundo de pura transparência e visibilidade total, sem densidade temporal ou geracional: tudo tem a duração de apenas um dia e não sofre os efeitos da agressividade de Coraline, uma vez que mesmo ela rasgando o mundo, tudo amanheceria como se nada houvesse acontecido, caracterizando um mundo de "conquistas sem cicatrizes". Em verdade, no lugar das cicatrizes, o que se propõe é uma crescente intensificação do prazer. O mundo oferecido pelos outros pais

transformaria Coraline em mais um dos brinquedos (com olhos de botões) dessa grande caixa de brinquedos a qual se resumiria o mundo.

Vemos, assim, que a proposta dos outros pais de arrancar os olhos de Coraline é um artifício pictórico que metaforiza a cegueira subjetiva que se conclui da experiência de inclusão nesse outro mundo. Dizem que os olhos são as janelas da alma, por revelar interioridade e profundidade – atributos esses barrados do mundo sem olhos da outra mãe e do outro pai. Nesse outro mundo que, como diz Coraline, “parecia cintilar um pouco na borda”, impera o “imediatismo do aqui e agora como valor em si próprio” e o “individualismo hedonista (...) e narcísico” (Fraise-Pereira, 2008 p. 160).

Embora estivesse achando esse outro mundo mais interessante e gostoso, Coraline tem medo de que lhe costurem botões no lugar dos olhos. Ela parece reconhecer algo de mortífero nessa proposta e a recusa. Retorna então à casa de seus verdadeiros pais onde descobre que eles haviam se tornado prisioneiros da outra mãe. E assim começa sua aventura para se livrar desse outro mundo e recuperar seus pais verdadeiros desaparecidos.

O final do romance de Coraline é feliz, ela completa sua saga de salvamento da família: salva seus pais, volta com eles para casa e aprisiona a outra mãe em um poço fundo – aprisionando-a, assim, a uma experiência de eterna profundidade.

Coraline encontrava-se presa em um discurso de êxtase, vivendo num ambiente sem densidade temporal ou geracional, ambiente este que não sofria os efeitos de sua agressividade: um mundo de conquistas sem cicatrizes. Seguindo seus passos, acreditamos poder trazer um pouco do colorido que povoa nossas clínicas nos dias de hoje, sem, no entanto, jamais deixar de afirmar a multiplicidade e riqueza das soluções individuais encontradas por cada um de nossos pacientes.

Em sua obra, Winnicott relata crianças que protestam porque lavaram ou sumiram com seus bichinhos de pelúcias ou paninho seleta. Parecem ser outros os motivos de protesto das crianças de hoje em dia. Em nossa clínica, quantos são os relatos de crianças desesperadas porque perderam uma pecinha de um brinquedo que acabaram de ganhar ou porque nem eles nem seus pais são capazes de montar, a partir dos malditos manuais, brinquedos recém-adquiridos. Essas crianças protestam porque perderam a possibilidade de cumprimento de um discurso de êxtase: querem ver acontecer aquilo que a propaganda prometeu.

Dolto identificou o início desse movimento que culminaria nesses protestos que acompanhamos em nossa clínica atualmente, ou dito de outro modo, apontou a predominância da lógica de consumo como norteadora das relações das crianças com os brinquedos e objetos de cultura e, mais além, como norteadora da concepção de sujeito. Em 1961, a psicanalista, então com 53 anos, põe-se a refletir sobre o advento da entrada da televisão no contexto familiar:

Com a televisão, entra na família um ambiente totalmente estranho, artistas, gente que fala seja lá do que for e que se tornam o centro da vida dos adultos e crianças. (...) Já não há sequer conversa nas famílias. Ora, é pela conversa que as pessoas se conhecem. (...) [Adultos e crianças que assistem à televisão] Procuram "parecer" todos da mesma forma, falar a mesma linguagem com o mesmo [sotaque], jogar com o mesmo bambolê, parecer-se com Brigitte Bardot. (...) Mas o que há por trás desse parecer? O desejo de audiência. (Dolto 1961, p. ?) Não achei Dolto 1961 aqui no escritório!

Denunciou, dessa forma, a ética disseminada pela televisão: uma ética de mercadorização e espetacularização da vida, em que o modelo de humano oferecido às crianças é o de alguém guiado pelo ibope e pela audiência. É desse modo que entendemos o protesto das crianças pela impossibilidade de

realização da promessa de um novo brinquedo: correm atrás do desejo de audiência.

Correlatadamente, Adela Gueller reconhece uma significativa mudança no comportamento das crianças: "Hoje as crianças parecem perguntar menos por que e mais o que é isso, o que o objeto faz. Há uma valorização dos objetos relacionada com a sociedade de consumo e a desvalorização do que o sujeito pode fazer com os objetos." (no prelo)

Os brinquedos podem ser confeccionados pelas crianças, familiares ou analistas, como a boneca-flor. Podem ser recortes do cotidiano, caso das tantas crianças que brincam com pedrinhas, penas, sementes, tampas de panela, garfo, botões, garrafas e outros objetos que compõem seu dia-a-dia. Podem ser massinha, lápis, caneta, papel, arame, cola, fita crepe, purpurina: puro devir de uma forma. Além disso, muitos brinquedos são fabricados industrialmente e comprados pelas crianças, famílias e por nós psicanalistas.

Sandra Pavone (2006) desenvolve, em sua tese *Brinquedos e cultura: o universo lúdico na contemporaneidade*, uma rica discussão sobre os brinquedos fabricados. Ela parte da consideração de que os "brinquedos são suportes de representações, ideias e valores, e até mesmo uma visão própria da infância em cada momento histórico" (Pavone, 2006, p 13). Ou, "nas palavras de Brougere (2001), "um brinquedo significa a realidade mais do que a reflete"" (ibidem, p. 29), ou ainda, "a criança que manipula um brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar." (ibidem, pp. 29-30)

Vimos refletindo sobre situações nas quais o espírito consumista oferece entrave ao brincar, ou ainda sobre um modo do brincar contemporâneo profundamente pautado pelo consumo e que, como tal, se vê invadido pela necessidade e utilidade material. Em articulação com a colocação de Dolto sobre os efeitos sobre as crianças da instalação da televisão nas salas de estar das famílias, Pavone (2006) discorre sobre uma

mudança ocorrida contemporaneamente dentro do próprio capitalismo: com o incremento da tecnologia, tornou-se necessário que menos sujeitos se envolvessem com os processos de produção. Subsequentemente, verificou-se uma expansão do setor terciário e a transposição para uma forma de sociedade fundamentalmente pautada no consumo, o que se expressa, entre outras coisas, por um super-investimento nos processos de ampliação do consumo e "de manuseio da retórica do consumo (vendas, publicidade, marketing, design, administração)". (Pavone, 2006, p. 93)

Essa forma de funcionamento da sociedade contemporânea tem efeitos sobre os modos de brincar de nossas crianças e pacientes. Numa primeira instância, isso afeta diretamente a produção dos brinquedos e o que eles de nós veiculam, já que, como disse Benjamin, "um brinquedo é a materialização de um projeto adulto dirigido às crianças" (apud Pavone 2006 p. 31). Assistimos contemporaneamente ao surgimento dos brinquedos em série e à automatização dos brinquedos.⁵⁵ Assim, "os brinquedos são hoje descartáveis e empilham-se apenas pela necessidade de consumir mais um". (ibidem, p. 97)

No que diz respeito aos brinquedos em série, Pavone pontua que "é imperativo que se possua mais um da série, pois o mais recente lançamento, mesmo que minimamente diferenciado do anterior, é sempre mais interessante e completo." (p. 100) Não é raro encontrarmos em alguns de nossos pacientes esta demanda, mesmo na sala de análise, por novos e recentes brinquedos, vendo-se impedidos de, por exemplo, contar-nos em brincadeira sobre o mais recente filme ou game sem que seus personagens específicos figurem entre os brinquedinhos de plásticos. Como contar-nos, por exemplo, sobre o mais novo filme da Pixar sem dispor dos personagens em

⁵⁵ Para uma leitura mais aprofundada sobre o assunto sugerimos a leitura do artigo "As crianças do ready-made" de Alfredo Jerusalinsky (2003).

plástico? Nesses casos, percebemos que o brincar fica subordinado à figurabilidade do consumo, sendo, desse modo, impedido de alçar vôo.

Nuno, por exemplo, era um paciente capturado por esse tipo de hiperfigurabilidade. Ele sempre trazia - de casa para a sessão - bonecos de personagens de filmes e desenhos animados. E reencenava em sessão trechos dos mesmos, todos recheados de muita ação. Suas sessões eram sempre acompanhadas de muita agitação motora e bagunça.

A possibilidade de brincar dessas crianças torna-se restrita devido ao excesso de determinações dos brinquedos. Configura-se então um campo do brincar carregado de restos diurnos, que, desse modo, não podem mais ser chamados de restos. Como nos sonhos de guerra, são eventos inteiros que se repetem no sonhar e no brincar.

A psicanalista francesa Régine Prat, em conferência proferida na Sociedade de Psicanálise de São Paulo, em 2008, evidenciou o caráter perverso dos brinquedos eletrônicos disponíveis para crianças pequenas: brinquedos esses que submetem as crianças a um estado simultâneo de extrema passividade e excitação. (R. Prat, comunicações verbais, 2008) Aperta-se um botão e os brinquedos mexem, cantam músicas, piscam luzes, enchendo a criança de excitação, sem que nenhum sentimento de agência acompanhe. Podemos dizer que são as crianças que se acendem quando o botão para ligar os brinquedos é acionado - era essa, aliás, a proposta do mundo da outra mãe de Coraline.

Além dos brinquedos em série, assistimos também à chegada da automatização dos brinquedos e dos brinquedos eletrônicos. A esse respeito, Pavone observa:

Experimente chamar uma criança enquanto ela está absorvida jogando um videogame. A resposta é sempre a mesma, o jogo está sempre inacabado e, para interromper essa atividade, ela

precisará dispensar tantas oportunidades e caminhos ainda não percorridos. (Pavone, 2006, p. 108)

Essa aparente liberdade reivindicada pela criança, de percorrer caminhos infinitos e irrestritos, de um sem fim de escolhas, esconde o cerceamento de processos previamente determinados, o que por fim convoca a criança ao automatismo de um consumo infinito. Parodiando Prat (2008), é o game enfim que liga e desliga a criança.

Constatamos, portanto, que o brincar das crianças tem sido dificultado pelas características de contundência e imposição dos brinquedos contemporâneos, associadas ao espírito consumista reinante. No romance *Coraline* (Gaiman, 2002), a personagem empreende um epopeico resgate da função parental, assim como um clamor pela revitalização da ludicidade. Através de sua odisseia, a menina reivindica o caráter lúdico da realidade, tanto da companhia dos outros, quanto dos próprios brinquedos e objetos de cultura. Sua cruzada é de todos nós que nos preocupamos com a infância nos dias de hoje.

Nessa medida, é interessante a proposta do setting de Fédida para crianças, que parece funcionar como antídoto para tempos tão pouco lúdicos:

Os objetos heteróclitas que acumulo durante as psicoterapias. Esses objetos descobertos e recolhidos em meio às minhas próprias fantasias não têm nada de "brinquedos". São objetos trazidos por crianças em suas sessões, ou achados por mim em meus próprios caminhos associativos - mas relacionados com as crianças de que cuido: um prego torto como uma silhueta assustada, uma pedrinha redonda, um pedaço de madeira cujos nós inventam olhos de um rosto, uma pena de passarinho friorenta, uma caixa esmagada que ficou alegre, etc. Em suma, objetos que se tornaram objeux pelas palavras que têm o poder de inventar e as histórias que gostam de contar, para fazer graça, em

segredo. Esses objetos são recolhidos "ao acaso" como se perderam por terem sido jogados. É com eles que o mundo pode ser sonhado e reconstruído. (p. 101)⁵⁶

⁵⁶ Tradução de Joana Canedo.

O caminho da sessão de João⁵⁷

João chega e já anuncia que faremos uma nova trilha. (Uma 'trilha' é um jogo de circuito: desenhamos com caneta e papel um caminho, composto de quadrados – as 'casinhas' –, que, no jogo, serão percorridos a lances de dados.) Ele diz que, desta vez, quem a fará serei eu, inteiramente. Em outra sessão, eu disse ao João que ele estava me dizendo que tem coisas que os adultos precisam fazer por ele. Já é a quinta trilha que fazemos.

Acredito que sua proposta de brincadeira foi inspirada por outra trilha que tenho na sala de atendimento, que fora originalmente feita por outra criança e que agora compõe o acervo de jogos da sala. João tem tido acessos de inveja de seus colegas na escola; durante esses acessos, bate nos colegas, destrói objetos e por vezes rouba. Escuto que ele quer sentir que tem o direito de ter o mesmo (tipo de atendimento) que as outras crianças, ou talvez, mais que as outras, e que nossa produção de trilhas responde a isso.⁵⁸ Observo também um certo "espírito colecionista" em João que parece lhe assegurar que ele tem posse de muitas coisas. Desse modo, passa a rechear sua pasta de trilhas e mais trilhas.

Estamos construindo a trilha do João, os caminhos pelos quais ele quer passar. "Puxa, acho que esta vai ter mais do que o número 100", exclama. Ele se refere ao número de casinhas, e, a partir do seu comentário, me esforço para fazer uma trilha grande. A princípio, hesito um pouco em tomar a atividade de desenhar totalmente para mim, mas aceito começar dessa forma, enquanto vou delineando que sentido isso tomaria na sessão. Em outras sessões, pedir que eu desenhasse correspondia a sua crença de que nada que fosse verdadeiramente dele prestaria, reiterando a ideia de que precisava tomar as coisas dos outros. Nesta, porém, o transcurso se deu de outra forma.

⁵⁷ A reconstrução desta sessão de João se deu a partir das anotações feitas pela analista durante e logo após o atendimento, assim como de memórias não anotadas.

⁵⁸ Estamos em sintonia com a ideia de Dolto, expressa na citação a seguir: "Quando uma criança não é generosa, é porque não compreendeu que tem tudo quanto lhe é necessário. Há uma idade da generosidade. Cumpre primeiro que a criança tenha o senso de possessividade; pois não se deve tomar a ausência do senso de posse, nem o fato de deixar-se, na dor, desapossar-se, pela generosidade... Enquanto o sujeito não tem suficiência, não pode dar sem lamentar posteriormente. Para chegar à idade da doação, cumpre passar pela idade do escambo." (Dolto, 2007b p. 37)

Notamos que a lógica desse apontamento acompanha as ideias de Dolto acerca do desfraldamento que acompanhamos no item "O corpo como suporte da transferência": não devemos dar o que ainda não possuímos.

Para obter um papel de maior tamanho, já que a trilha precisava ser grande, colamos folhas com fita crepe e João repara que eu tenho novo rolo. “- Onde comprou?”. pergunta. “- Não estou bem lembrada, acho que numa loja”. “- Minha mãe também compra em lojas...”. Com isso ele parecia estar dizendo “eu também tenho fita crepe em casa”. Essas suas falas, em geral, me produzem uma inquietude pois denunciam o quanto ele rivaliza com o ambiente analítico, ao invés de nutrir-se dele. Sensível para esse impasse em nossa relação, tenho sido rigorosa com os leva-e-traz de coisas do consultório para sua casa: não tenho deixado que ele leve nada para casa, frisando que ali, no consultório, comigo, ele terá suas coisas guardadas e que elas continuarão suas na sessão seguinte.

Vale lembrar que, em suas primeiras sessões, João montara um quadro de sua família e, nele, as idades de seus pais eram menores que a sua. Essa lembrança engrossa o caldo dessa relação de “fraternidade rival” que parece se estabelecer entre ele e seus cuidadores: ele parece tomar os pais como irmãos.

“- Minha mãe também compra em lojas de vez em quando.” Após uma breve pausa, ele continua: “- ou meu pai dá para ela.” Nos dois últimos anos, com muitas idas-e-vindas, os pais concretizaram uma separação que, a princípio, deixara o pai em uma situação bastante precária, inclusive do ponto de vista financeiro-habitacional. Saúdo então esse novo lugar do pai para João: provedor de fitas crepes! Provedor de fitas crepes para sua mãe. “- Puxa vida, é mesmo, João?” “- É sim, meu pai tem muitas fitas crepes.” “- E o que seu pai faz com tantas fitas crepes?” “- Ele faz casa.” “- Que tipo de casa?” Essa fala de João não podia ser mais precisa, já que seu pai vem se esforçando para remendar sua frágil casa (interna e externa).

João é afeito a construções hiperbólicas, diante de uma pergunta como a que lhe fiz – “- Que tipo de casas?” -, ele costumava, por exemplo, responder algo como “- meu pai é o maior fazedor de casas de São Paulo.” Desta vez, porém, percebo que ele está se esforçando para encontrar a palavra adequada, para expressar com precisão algo de que se recorda. “- Não, não é casa mesmo, meu pai faz produção, para filmar”. O pai é produtor em filmes. Conversamos um pouco sobre esse ofício do pai, e João relata já ter ido várias vezes com o pai para o setting de filmagens.

João costuma desconfiar muito de seus cuidadores, inclusive de mim, e seu afã de levar todos os desenhos que faz comigo para casa relaciona-se a essa desconfiança: se ficarem comigo, acha que não serão bem cuidados. Em meu consultório, presenciei, uma

vez, ele brigando com o pai para ficar com a chave do consultório. João tem apenas 6 anos. Na ocasião, eu intervi, pontuando “- Parece que o João está com medo que o papai não vá cuidar direito da chave dele.” Mas, como se vislumbra nessa sessão, algo parece estar se transformando nesse campo: eu e o pai lhe construímos trilhas e casas com fita crepe.

Eu desenhava sua trilha - coisa que cuidei para que fosse feita de modo prazeroso para mim, separando um canto adequado na mesa para isso. E João que, nas outras sessões, distraia-se agitado, como se estivesse ansioso para matar o tempo e ver a trilha terminada, desta vez, pôs-se a fazer desenhos ao meu lado. Fez quatro desenhos. O primeiro foi um desenho de fantasmas que saíam das trilhas. “- Quem serão esses fantasmas? O que será que eles querem nos dizer?”, pergunto, como se pensasse em voz alta.

Já em seu segundo desenho aparecem fantasmas com muitos olhos, os quais ele nomeou de “fantasmas que vêem tudo, falam tudo e pensam tudo.” Indaguei-me em silêncio se essa seria uma imagem - um tanto quanto persecutória, penso eu - da própria analista e seu impulso de coletar os traços e gestos de João na sessão. Esse era um desenho que ocupava toda a página: vários fantasmas, com muitos tentáculos, se entrelaçavam. No terceiro desenho, vejo uma figura humana e seu nome escrito. Era uma figura humana enfaixada com uma espada e lembra - recordo-me depois - os ninjas que João vem desenhando. “- Olha, uma pessoa, quem é?”, pergunto-lhe. “- Sou eu”, me diz. E o desenho seguinte é de um sorvete. “- De chocolate”, diz primeiramente, “- não, de morango”, completa, parecendo procurar precisar seu gosto preferido. Digo “- puxa, João, que caminho que fizemos nessa sessão: fomos dos fantasmas que assombram e não tem corpo, até terminarmos com o João comendo um sorvete bem gostoso. Parece que você sai alimentado daqui.”

Os analistas deixam-se habitar pelas produções dos pacientes, sejam desenhos, modelagens, encenações, jogos ou histórias. Gostaria de refletir sobre meu lugar como analista na sessão acima. Permaneci, durante toda a sessão, desenhando uma trilha, traçando as casinhas e numerando-as com canetas coloridas. A função analítica sendo, assim, compartilhada com os papéis, canetas e pasta.

Noto que João, em geral, provoca em mim um contato de acentuada presença, eu diria mesmo de uma presença alerta. Um estado de alerta de quem não pode se distrair porque "se não a casa cai", a tinta se espalha até o teto, brinquedos e pastas de desenhos de outros pacientes são destruídos. Talvez seja esse também o estado em que vive João, sem poder se entregar, sem ser capaz de encontrar uma moldura continente de confiança. Um estado de alerta de uma criança que não pode brincar, pois precisa garantir que os horários serão cumpridos e as chaves não serão perdidas. Talvez seja esse estado que é veiculado por João através dos fantasmas tentaculares de seu segundo desenho, aqueles que tudo olham, tudo pensam e tudo falam.

Nessa sessão, entretanto, vivemos uma atmosfera de relaxamento raro em nossos encontros. Nosso trabalho se deu em paralelo e, assim, perdemos de vista por alguns instantes, enquanto eu focava em meu desenho e ele no dele. Surgiram intervalos em que nem eu sabia exatamente o que ele estava fazendo, nem ele sabia o que eu estava fazendo. Isto só foi possível, acredito, porque um clima de confiança começou a se esboçar e, assim, nosso anterior estado de fantasmagórica vigilância pôde se transformar na curtição de um sorvete.

Aprendemos com João que a possibilidade de que a mão e os olhos brinquem com o meio, em outras palavras, a possibilidade de um estado interno de atenção flutuante só se dá mediante a oferta de dois itens, quais sejam: maleabilidade do objeto e moldura enquadrante de sustentação. Vimos como, no caso de João, o que falta e vem sendo paulatinamente construído através de manejos no enquadre é a experiência de uma sustentação de confiabilidade.⁵⁹

⁵⁹ Há casos, no entanto, que o que precisa ser transferencialmente garantido é a experiência de maleabilidade do ambiente. Acompanhamos essa ideia do necessário equilíbrio entre resistência e maleabilidade no item "O elo necessário com a materialidade do brinquedo"

Através desses manejos, o tenso estado de alerta que reinava pôde aos poucos se dissolver e com a confiança restaurada, pudemos nos instalar confortavelmente na brincadeira. E, assim, por meio da transferência, com o vazamento do intrapsíquico para o intersubjetivo, como nos fala Figueiredo, as figuras do pai e da analista foram sendo (simultaneamente) transformadas.

Milner (1952) diz que "os hiatos que a pessoa tem em sua auto-consciência, por exemplo, o tipo de concentração que denominamos "ficar perdido em uma atividade", (p. 86) seriam geradores de um espaço para a emergência do novo. Foi o que pudemos acompanhar na sessão de João, na qual algo como os primórdios de uma atenção flutuante se instalou na dupla analista-paciente que puderam, assim, "baixar a guarda". Ou ainda, nos termos de Winnicott, sessão em que analista e paciente puderam desfrutar da capacidade de ficar só na presença de um outro.

2.3. O brincar como modo de trabalho

"A atividade mais intensa e mais querida da criança é a brincadeira e os jogos. Será que podemos dizer que toda criança, jogando ou brincando, (...) cria um mundo próprio seu ou, antes, rearranja as coisas do mundo de uma nova maneira que lhe agrada mais? Seria errado pensar que ela não leva aquele mundo a sério? Pelo contrário, ela leva sua brincadeira muito a sério e de investe muita emoção nela. O oposto de brincar não é o sério, mas o real."

Sigmund Freud

Seja qual for a corrente teórica adotada pelo psicanalista, a clínica psicanalítica com crianças se desenvolve necessariamente ao redor do brincar do paciente. Dedicaremos o próximo capítulo à construção de uma compreensão do campo brincar.

2.3.1. O brincar e os diferentes tipos de brincadeira

Em 1938, o filósofo holandês Johan Huizinga⁶⁰ escreveu um livro intitulado *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Esse livro tem como intenção primordial reatribuir seriedade ao campo do brincar. O autor defende o caráter essencialmente lúdico do humano, postulando que a cultura e a civilização derivam de práticas de jogos e brincadeiras. (Huizinga, 2010) De acordo, André Green pontua que "não há cultura sem o brincar, não há período de história do qual o brincar esteja ausente" (Green, 2013, p. 29).

Formula-se uma definição do brincar apoiada em um rol de características fundamentais. Acompanhemos, pois, essa listagem. Primeiramente, o brincar caracteriza-se como uma atividade livre e voluntária. Está fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. Fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com o dever ou com a verdade. (Huizinga, 2010)

É dito que o brincar acontece mediante uma exclusão da esfera da necessidade ou da utilidade material. Isso nos remete a algumas situações de observação do brincar de nossos pacientes (ou ao menos de uma tentativa de brincar) em que nos parece, por assim dizer, que o espírito consumista oferece entrave ao brincar. Somos então levados a refletir novamente - como já fizemos no subitem "O difícil uso dos brinquedos contemporâneos" - sobre um modo do brincar contemporâneo profundamente pautado pelo consumo e que, como tal, se vê invadido pela necessidade e utilidade material. E, seguindo os termos da definição de Huizinga, entendemos que tal invasão pode abalar a própria possibilidade de existência do brincar.

⁶⁰ Agradeço a Gabriela Marko a indicação entusiasmada deste livro.

A brincadeira como modo de trabalho sustenta-se em uma tensa contradição. Nós, psicanalistas de crianças, ao tomarmos a brincadeira como nosso campo privilegiado de trabalho, terminamos, inevitavelmente, inserindo-a num campo de demanda de cura. Para que o campo da psicanálise com crianças se alicerce faz-se necessário um rodopio de sustentação paradoxal que, aliás, já encontrávamos na afirmação de Freud de que “essas teorias sexuais [infantis] falsas (...) possuem uma característica muito curiosa: embora cometam equívocos grotescos, cada uma delas contém um fragmento de verdade.” (Freud, 1908a, p. 195) Assim, verdade e equívoco, seriedade e diversão se põem lado a lado, numa igualdade de forças que caracteriza um equilíbrio delicado, uma eterna pendulação.

As características do brincar até aqui elencadas - quais sejam, localizar-se fora da esfera da necessidade, da utilidade, do dever e da verdade - podem ser incluídas numa característica mais abrangente que é a de evasão da vida real, constituindo um intervalo em nossa vida cotidiana habitual. No brincar, dá-se a criação dessa situação intervalar de “mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial” (Huizinga, 2010, p. 13). Para que esse estado de exceção se constitua faz-se necessário um isolamento, uma limitação de tempo e de espaço, configurando os terrenos do brincar. O setting psicanalítico com crianças, por exemplo, pode ser caracterizado como um terreno do brincar, cumprindo essa função de delimitação.

Trata-se também de uma atividade de finalidade autônoma, ou seja, que se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste na própria realização. Por outro lado, em geral, procura-se com o brincar realizar alguma coisa minimamente difícil, o que implica certo estado de tensão e incerteza, acompanhado de um questionamento interno: será que vai dar certo? Assim, o brincar é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total, em tal

estado de arrebatamento que ele chega mesmo a esquecer de que se trata apenas de um jogo.

Importante dizer que todas essas condições de liberdade, intensidade, isolamento, evasão e auto-centramento conferem ao brincar um caráter relativo e frágil que pode ser quebrado e rompido. O brincar depende essencialmente do estabelecimento de um jogo de ilusão, pontua Huizinga (2010). A palavra ilusão, aliás, etimologicamente vem de *inlusio*, *illudere*, *inludere*, isto é, em jogo ou em brincadeira. (Ferreira, 2009) E na ilusão se está sempre por um fio.

Em poucas palavras, segundo Huizinga (2010), o brincar se caracteriza como uma atividade livre, com um fim em si e que promove uma evasão da vida habitual, entre outras coisas pelo caráter de ilusão.

Além da construção de uma definição do brincar, interessa-nos destacar, no livro em questão, a caracterização de diferentes tipos de brincadeiras. Há as brincadeiras imateriais: brincadeiras de faz-de-conta e de simulação; as piadas, as troças, as charadas, os jogos de enigma, as mágicas e as adivinhas; as músicas, as poesias e os trava-línguas. E há aquelas brincadeiras que, pelo contrário, dependem do entrelaçamento com materiais concretos, tais como carrinhos, bonequinhos, bichinhos, panelinhas, casinhas, jogos de tabuleiros, materiais gráficos, massinha, bola, pião, corda, dados, panos e brinquedos de todo tipo.

Entre os jogos de tabuleiros, Huizinga distingue os jogos de estratégia e os jogos de azar, a partir do fator preponderante em cada jogo para a conquista da vitória: de um lado, os jogos que provam a capacidade de planejamento, estratégia e conhecimento do jogador, de outro, aqueles que são uma espécie de sortilégio, cujo destino depende, sobretudo, do acaso da sorte. (Huizinga, 2010)

O livro prima por apresentar inúmeros relatos vivos e curiosos de jogos lúdicos que compõem a vida humana. São jogos com regras que, no entanto, preservam seu caráter lúdico, implicando um estado de liberdade, com fim em si mesmo e fora da vida habitual.

Atendi meu primeiro paciente-criança na clínica da universidade. Era um garoto de uns 10 anos e ele adorava jogar. Gostava especialmente de jogar truco, incluindo no jogo todas as usuais estratégias de intimidação e blefe. "Truco ladrão!", ele gritava a plenos pulmões. E eu, que nunca fora afeita a esses arroubos violentos em jogo, ficava realmente coagida. Tive então que me esforçar para me instalar naquela cena brincante e poder dela depreender alguma compreensão que não apenas susto e encolhimento.

Anos mais tarde, sendo supervisionada por Miriam Chnaiderman, lembro que ela defendia que quando convidado e achasse que era o caso de aceitar o convite, o psicanalista jogasse de fato com seu paciente e não apenas fingisse que joga. Jogo com meus pacientes, mas tal ato carrega em si uma série de delicadezas e complexidades. Esse é um momento em que, em geral, as diferenças de geração, de gênero, de cultura e tantas outras se põem em evidência e precisam ser discutidas: entendo ou não entendo de futebol, como sou mais velha tenho vantagens em alguns jogos e então temos de pensar em adaptações das regras, etc.

André tinha um pai ao mesmo tempo frágil e competitivo, que se defendia de sua experiência de fragilidade humilhando o filho. Em nossas sessões, André tinha muita dificuldade de perder nos jogos e armava cenas nas quais esta dificuldade era revivida, escolhendo, por exemplo, jogos que eram muito difíceis para sua idade. Foi fundamental que eu pudesse me instalar na cena montada transferencialmente - o que só foi possível porque joguei de verdade -, para então de dentro desse quiproquó nomeá-lo e tentar criar alternativas a ele. Combinamos então que jogaríamos de faz-de-conta,

como uma brincadeira, para que eu pudesse ajudá-lo. Conferimos, dessa forma, maleabilidade ao jogo, em sintonia às necessidades do menino. Entretanto, o campo da competição e submissão às regras continuava presente e era produtor de incômodos de que cuidávamos. Em decorrência desse acordo, vivi contratransferencialmente a dificuldade de ser sempre o perdedor e mesmo assim continuar jogando, dificuldade que era compartilhada pelo pai e o menino. Esse exemplo permite vislumbrar como um jogo e suas regras pode se articular aos fins analíticos - esse, sim, o jogo que jogamos.

Huizinga inclui piadas, jogos de charadas e enigmas entre as brincadeiras. Elas são frequentemente propostas por meus pacientes-crianças em sessão - como no caso de Bruno, anteriormente apresentado, e sua charada de um fatal encontro amoroso. Através dessas propostas, meus pacientes parecem dar notícias de sua compreensão do que está em jogo numa análise. As piadas, charadas e enigmas produzem um deslizamento do sentido corriqueiro das palavras e situações relatadas que deixa ver outras faces até então encobertas, tratando do que é fugidio em nossa compreensão do mundo e focalizando situações de impasse, desconcertantes e misteriosas.

2.3.2 A brincadeira como objeto transformacional

Vale a pena, nesse momento, nos determos na explanação sobre a noção de objeto transformacional e a concepção do trabalho clínico ao redor de tal objeto, tal qual desenvolvida por Luis Claudio Figueiredo nas notas do curso "A interpretação psicanalítica: clínica e formações da cultura", ministrado em 2011, na PUC-SP. A noção de objeto transformacional, desenvolvida por Christopher Bollas (1987) em seu livro *A sombra do objeto*, se pauta na

percepção de que o bebê (em épocas de desenvolvimento emocional primitivo) percebe a mãe mais como um processo do que como um objeto. A mãe é aquela pessoa que se envolve com o bebê de tal modo que seu self é transformado. Como vimos no item "O corpo como suporte da transferência", para Winnicott, o contato da mãe com o bebê é presentificado por suas ações de holding, handling e apresentação do objeto, as quais tornam possíveis os processos de personificação, realização e integração do self. O objeto transformacional é concebido então como "os processos que alteram a experiência do self" (Bollas apud Figueiredo, 2011). O sujeito sai à busca, vida afora, de outros objetos transformacionais que alterem sua experiência de self, assim como o objeto transformacional primário o fez. Assim, "o objeto é perseguido para que se renda a ele como um meio que altera o self" (ibidem). Trata-se, portanto, de uma concepção de objeto mais próxima da noção winnicottiana de (mãe) ambiente. Diante desse objeto é necessário que o sujeito se renda, se entregue, se hospede, se instale para que assim, de dentro, receba os cuidados dele.

A ideia de objeto transformacional parece lançar ricas possibilidades de entendimento do funcionamento do paciente e do analista nas brincadeiras que se desenvolvem no setting. Sugerimos que determinadas brincadeiras montadas no setting psicanalítico podem ser compreendidas como objetos transformacionais. Figueiredo defende que diante da construção de um objeto transformacional pelo paciente (ou por artistas), as interpretações do analista devem vir a serviço da obra, isto é, devem funcionar no sentido de ampliar a capacidade de operar do objeto. E para que esse efeito potencializador possa se processar, é necessário que o analista habite e deixe-se estar no campo instalado pela obra. Da mesma forma, advogamos, é mister que o analista se instale e habite a brincadeira do paciente. Claro está,

no entanto, que o analista se instala na brincadeira a partir do lugar que o paciente lhe confere (transferencialmente): dentro, fora, na borda...

2.3.3. Destinos e destinatários do brincar

"Um sonho é um produto mental completamente associal" (Freud, 1905, p. 168). Somos assim lembrados que quando o analista interroga o ato falho ou o sonho de seu paciente, ele propõe diálogo ali onde supostamente não há interlocução. O mesmo se dá com o brincar em análise. Vejamos como Jerusalinsky (2009) apresenta a questão:

ainda que testemunhar o brincar possibilite ao psicanalista produzir uma leitura acerca das respostas que a criança vem elaborando diante do seu Outro, *não é em si uma produção que tenha por alvo mostrar-se a um espectador.* (p. 199; grifo nosso)

A psicanalista afirma que a brincadeira não se compõe como uma mostraçã a um outro, ninguém brinca para que alguém veja o que ele sente ou pensa. Essa constatação assinala um sentido de delicadeza à posição do analista diante do brincar de seu paciente. Isto não quer dizer, contudo, que o brincar seja uma atividade que aconteça em isolamento, pelo contrário, como acompanhamos sobretudo na obra de Winnicott, o brincar se faz junto.

Desse modo, quando tomamos o brincar em análise como uma fala endereçada ao analista, temos que reconhecer que isso em si já é uma novidade que o setting introduz. Ao interrogar a criança que brinca, introduzimos o brincar num campo de comunicação que até então não lhe dizia respeito.

Tomemos o livro *O chiste e sua relação com o inconsciente* de Freud para nos ajudar a pensar acerca do endereçamento e/ou envolvimento de outras pessoas nas situações de brincadeiras, mais especificamente, nos chistes. Da leitura do texto freudiano, depreende-se uma espécie de gradação no processo de construção dos chistes com relação ao número de pessoas envolvidas. São três as etapas. No estágio inicial, o chiste "enquanto jogo com as palavras e pensamentos, prescinde de uma pessoa como objeto." (Freud, 1908a, p. 138) Nesse primeiro estágio, portanto, uma pessoa brinca sozinha com suas palavras e pensamentos e retira graça dessa brincadeira. O segundo estágio da formação do chiste Freud propõe chamar de cômico. Este estágio inclui duas pessoas: a pessoa que produz o chiste cômico e a pessoa sobre quem se fala no chiste. É o caso de um comportamento gozador que aponta comicidades na existência de uma pessoa para a própria pessoa - que, como sabemos, pode tanto se ofender como achar graça. Já o que Freud nomeia de chiste propriamente dito acontece num terceiro estágio e envolve três pessoas: aquela que profere o chiste, aquela sobre quem o olhar chistoso repousa e aquela que escuta o chiste. Nesta etapa, então, o "processo psíquico dos chistes se cumpre entre a primeira pessoa (o eu) e a terceira (a pessoa de fora) e não, como no caso do cômico, entre o eu e a pessoa que é objeto". (ibidem, p. 139) Note-se que temos então uma condição de triangulação.

As brincadeiras do chiste variam em sua qualidade dependendo das posições das pessoas envolvidas no processo: primeira, segunda ou terceira pessoa. Entenda-se que o termo pessoa, aqui, corresponde ao da classe gramatical, ou seja, refere-se a uma função, a uma posição estrutural. Podemos ter, por exemplo, mais do que uma pessoa cumprindo a função da "terceira pessoa do chiste".

Essa reflexão nos parece relevante quando tentamos compreender as diferentes modalidades de brincar que aparecem na clínica. A questão que

por ora grosseiramente formulamos é: quantas "pessoas" cabem em uma determinada experiência de brincar?

Fala-se então (no terceiro estágio por nós designado) da terceira pessoa do chiste, aquela que escuta e faz acontecer a risada. E Freud identifica a necessidade de uma atitude específica de disponibilidade nesta terceira pessoa para que enfim o chiste se suceda: a terceira pessoa "deve estar em um estado de ânimo eufórico, ou, ao menos, indiferente, para que possa agir como terceira pessoa do gracejo." (ibidem, p. 139) Exige-se então dessa terceira pessoa um certo estado de espírito fértil à instalação do chiste. Pensamos que, por vezes, o analista funciona como uma espécie de terceira pessoa da brincadeira e, dessa forma, seu estado de disponibilidade influencia (entre outras coisas) o acontecimento ou o não acontecimento do brincar. Encontramos aqui ressonâncias do dizer de Winnicott de que uma pessoa em posição brincante facilita a constituição do brincar por parte da criança. (Winnicott, 1971b)

Continuando nossa reflexão sobre o endereçamento do brincar, encontramos, nas acima referidas notas do curso de Figueiredo, um interessante apontamento: o autor diz que a obra de arte não é equivalente ao objeto transicional, pois a obra de arte pertence ao mundo e não ao eu. A obra de arte seria, em suas palavras, um objeto endereçado aos outros.

Aliás, os primeiros objetos transicionais costumam ter o seguinte destino: depois de muito usados, maltratados com todo o 'amor sem consideração' do bebê e, por vezes 'destruídos', são abandonados, esquecidos, e mais que depressa jogados fora pela família, aliviada, ao se livrar daquela porcaria. O contraste com os primeiros rabiscos da criança é notável: estes costumam ser guardados como se fossem 'obras de arte', muito provavelmente porque tais

produções estavam realmente endereçadas ao mundo adulto. Efetivamente, com os objetos estéticos - incluindo-se aí estes rabiscos precoces - costuma ser muito diferente do que se passa com os objetos transicionais: os outros, que não seu criador, outros a quem tais objetos são endereçados, podem se tornar seus maiores usuários e guardiães. (L. C. Figueiredo, comunicações verbais, 2011)

Acompanhando as linhas de Figueiredo, inferimos a existência de pelo menos três instâncias no campo dos objetos estéticos: o criador, o objeto estético e o outro a quem ele é endereçado. O objeto estético se diferencia do objeto transicional pela introdução dessa terceira pessoa a quem se destina a produção⁶¹. Falaríamos então da terceira pessoa do objeto estético. Freud, aliás, reconhece, no livro supracitado, que o chiste do terceiro estágio, isto é, o "chiste propriamente dito" se compõe como um objeto estético, conferindo a ele uma atitude estética.

Vamos às palavras de Freud. Sua definição de atitude estética carrega uma noção de descomprometimento que já encontramos na definição do brincar, a partir de Huizinga.

A atitude estética é caracterizada pela condição de que nada solicitamos ao objeto (...). A atitude estética é lúdica, em contraste com o trabalho. (ibidem, p. 18)

"Esta fruição, espécie de ideação, não [tem] outro objetivo fora de si e não [preencher] qualquer dos demais objetivos da vida" (Fischer 1889 p. 20). (ibidem, p. 96)

Conjecturamos por ora que as diversas formas do brincar podem cobrir tanto o objeto transicional quanto o estético, abrangendo também as diversas modalidades de chiste por nós aqui assinaladas. Ao assinalar a questão da existência ou não de destinatários do brincar, do chiste e do objeto estético,

⁶¹ Mesmo que, no caso dos objetos estéticos e também nas brincadeiras, não haja necessariamente uma segunda pessoa sobre quem se fala. É possível entendermos, contudo, que a temática ou mesmo a forma desses eventos corresponde à função de uma segunda pessoa, mesmo que não corresponda a um outro humano.

acreditamos oferecer subsídios para uma reflexão sobre os diversos tipos de brincar da clínica com crianças.

Pois existem, por exemplo, crianças que brincam sozinhas e não admitem interferência; existem crianças que brincam com a gente e, podemos dizer mesmo, sobre a gente, como no caso da menina que morde o dedo de Winnicott; e existem crianças que nos tomam como espectadores de seu brincar.

A situação analisante com crianças convida não apenas ao brincar, mas a um brincar construído na transferência e, desse modo, endereçado a um outro, no caso o analista. No setting com crianças, o analista se coloca em posição de interlocução com a brincadeira, situação que não está implícita na condição de transitividade do brincar. Como já trabalhamos a partir de citação de Jerusalinsky (2009), quem brinca brinca de alguma coisa, com alguém, mas não para alguém. Já quem fala pressupõe-se que (ao menos em parte) fale direcionado a alguém. Alguém fala para outro que escuta.

Reside aí um diferencial dos momentos primeiros da clínica com crianças e da clínica com adultos, tomados assim grosso modo: convidamos as crianças a brincar, atividade que envolve certo grau de não-interlocução, e convidamos os adultos a falar, o que (antes do advento da análise) é em geral, tomado como uma atividade dirigida a um outro. Refiro-me aos primeiros momentos de um tratamento analítico. E se dissemos que esse é o caso antes do advento da análise é porque a situação analisante, e o divã mais especificamente, finda por transformar, ao menos parcialmente, o diálogo analista-paciente em uma espécie de solilóquio sonhador. Nessa medida, o vetor de direcionamento que a situação analisante introduz ao campo das crianças e ao campo dos adultos é diametralmente oposto: introduz-se autoerotismo ao universo do falar dos adultos e hetero-erotismo ao universo

do brincar infantil, com o fim de desenhar o equilíbrio flutuante do dispositivo analítico.

Lembro-me de como Nuno ficava extremamente incomodado com meus comentários acerca de suas brincadeiras. "Não fala, deixa eu brincar; é só brincadeira", ele reivindicava. Esta fala de Nuno traz à memória uma citação de Sternberg (2006):

As crianças em geral não concordam que o terapeuta fale com elas enquanto elas brincam. Para algumas, é porque interrompe a experiência de estarem imersas na brincadeira: elas não podem viver a brincadeira e, simultaneamente, ficar fora dela para responder sobre ela. (Sternberg, 2006, p. 41)

Sternberg acrescenta um ponto à noção que vínhamos discutindo do brincar entre parênteses: ao focar diferentes ângulos, diferentes objetos, a própria criança se divide, ocupando diferentes lugares. Ao falar sobre seu brincar, ela passa a ser simultaneamente aquela que brinca e aquela que observa seu brincar.

Para crianças como Nuno, ser interrompido é extremamente disruptivo. O que parece estar em jogo era a dificuldade de incluir um interlocutor num hesitante campo de criação. Por vezes, sentimos que só cabem a criança e o brinquedo e que devemos nos excluir do campo da brincadeira para que algo possa se desenrolar, até que a criança possa, gradualmente, sobreviver às partições do ambiente. Como já apresentamos, é nossa preocupação (que deriva, aliás, de meu mestrado) como transformar a adesão ecológica da criança autista à televisão, por exemplo, em um processo dialógico, em que algum distanciamento é permitido entre a criança e o programa televisivo, de tal forma que ele possa ser pensado, editado e recortado pela criança. Preocupação semelhante encontra-se no artigo "A força da palavra" de Danon

Boileau (2007), em que ele postula a necessidade de se promover a passagem de uma palavra de atualização para uma palavra associativa.

É de fundamental importância, sobretudo para a constituição da intervenção do analista, que se leve em consideração qual é a capacidade da criança de incluir um interlocutor em sua brincadeira. Como já dissemos no item "O elo com a materialidade do brinquedo", Alvarez (2012) fala da aquisição por parte da criança da capacidade de "pensar entre parênteses", o que diz respeito à condição de introduzir um outro objeto no curso da evolução de seu pensamento sem que ele se perca como um todo. Com a aquisição dessa capacidade, a criança que está desenvolvendo uma ideia, pode ser interrompida, prestar atenção a outro detalhe e depois retornar a seu curso anterior sem prejuízo. Essa capacidade pressupõe a condição de conceber a existência de pelo menos três elementos em relação: a criança, o foco de sua atenção e o outro foco que interrompe. Pensar entre parênteses implica uma realidade triangular e a condição de deixar que um curso de pensamento e/ou de brincadeira seja colocado em suspenso para que um outro, brevemente, o interrompa e se apresente, no parênteses. Para que esse processo possa ser vivido de forma passível de elaboração é preciso que o sujeito já tenha conquistado a confiança na sobrevivência do objeto.

Do mesmo modo, podemos falar da capacidade de "brincar entre parênteses". E entendemos que a capacidade de "brincar entre parênteses" funciona como um pré-requisito para a possibilidade da criança vir a conceber a brincadeira como um objeto endereçado a um outro, nos termos em que vínhamos compreendendo a obra de arte, ou ainda, para que a criança possa aceitar a brincadeira tomada em sua dimensão simbólica e transferencial. Além disso, essa capacidade de "pensar entre parênteses" está implicada na possibilidade de crianças, como Nuno ou as descritas por Sternberg, serem

interrompidas e acompanharem uma fala que discorre sobre seu brincar – pois essa é fundamentalmente uma condição de parênteses.

A situação analisante com crianças apoia-se, fundamentalmente, na oferta de um brincar sustentado pela presença de um outro. Tanto Boileau (2007) quanto Ogden (2012) afirmam a necessidade de que uma outra pessoa sustente o processo (analítico) do sonhar e do brincar do paciente. “É preciso ter (pelo menos) duas pessoas para que alguém possa sonhar suas experiências mais perturbadoras” (Ogden, 2012, p.201). Nesta afirmação, Ogden está tomando o sonho como paradigma do processo analítico. Como já afirmamos em outros momentos nesta tese, para a consideração do campo da psicanálise com crianças, faz-se necessário fazer um translado do sonho para o brincar e, parodiando Ogden, dizer que é preciso ter duas pessoas para que alguém possa brincar suas experiências mais perturbadoras. Mas o que é exatamente que a outra pessoa oferece?

Winnicott (1971b) pontua que, muitas vezes, o próprio brincar da criança desempenha o papel terapêutico e que nossa tarefa, nesses casos ou nesses momentos, se resume a não atrapalhá-lo. Isso se dá quando a criança é capaz de brincar e o brincar flui, como comentamos a respeito de Ernest no item “A linguagem da criança”, mas, em todas as outras situações, quando é necessário capacitar a criança a brincar ou quando o brincar se interrompe, a presença de uma outra pessoa é fundamental. Diríamos até que, em geral, são essas condições (de incapacidade de brincar) que levam uma criança à análise – como pudemos vislumbrar nos casos de Bruno, Hans, Bernadette, da paciente a quem Klein ofertou a primeira caixa lúdica e outros. É função da análise e das intervenções da análise, então, relançar o paciente ao processo de livre brincar e livre teorizar (por referência à associação livre).

Ogden reconhece que "os pesadelos pós-traumáticos que se repetem noite após noite não realizam praticamente nenhum trabalho psicológico inconsciente e, conseqüentemente, não constituem um verdadeiro sonhar (Bion, 1987)." (Ogden, 2012, p. 202) Estamos aqui falando sobre a pulsão de morte, tal qual formulada no texto "Além do princípio do prazer" de Freud. Claro está que o mesmo se pode dizer sobre o "brincar pós-traumático" ou simplesmente o brincar que não brinca.

Ogden analisa uma passagem bíblica em que Jesus é colocado numa cilada por uma pergunta. E, ao invés de responder e mirar o interlocutor, ele escreve na areia. "Jesus abriu um espaço psicológico para poder pensar no ato de escrever." (ibidem, p. 204) Entendemos que é exatamente isso que se conquista com a possibilidade de "brincar entre parênteses": um espaço psicológico para poder pensar, e este é, por vezes, o próprio objetivo da análise.

Para Winnicott (1971, *Playing and Reality*), o que é crucial para a saúde psicológica é a transformação psíquica em que a pessoa passa de um fantasiar inconsciente a uma capacidade de viver de forma imaginativa num espaço intermediário entre realidade e fantasia. (ibidem, p. 205)

Saúde é, portanto, a possibilidade de passar de um fantasiar inconsciente a uma capacidade de viver num espaço intermediário. Na mesma linha, o psicanalista francês Boileau (2007) fala, como mencionamos acima, da passagem, conquistada pelo processo de análise, da palavra de atualização para a palavra associativa. Vale a ressalva de que 'palavra', nesse contexto, não se restringe ao campo verbal.

Boileau (ibidem) postula que a palavra tem duplo vetor de investimento: um autoerótico e intrapsíquico e outro intersubjetivo de comunicação. Acredito que quem observa bebês e seus tatibitatis colhe mostras desse movimento autoerótico da palavra. A aposta analítica de Boileau está na justaposição do vetor autoerótico e do heteroerótico para que se dê, à luz do paradoxo winnicottiano do bebê que cria o seio da mãe, um campo de criação da palavra, que será assim simultaneamente criada e aprendida.

Este entendimento de Boileau do duplo vetor de investimento da palavra dialoga com a ideia de dupla transferência de Green (1990), transferência sobre a fala e transferência sobre o objeto, que apresentamos no item "O elo com a materialidade do brinquedo".

Um belo exemplo desse processo de "criação da palavra" é testemunhado no livro *Monólogos da Infância* de Maria Francisca Lier de Vito (1998), que atenta para as "conversas de berço" de crianças de 2 a 3 anos. Essas crianças são flagradas reproduzindo, em monólogos no berço, falas que lhes foram dirigidas durante o dia e ao reproduzi-las as reeditam, em plena fabricação a céu aberto de material para sonhar e pensar. Elas dão, assim, uma espécie de banho auto-erotizante às palavras alienadas, isto é, impregnadas de hetero-erotismo, que escutaram dos outros.⁶²

O psicanalista francês coloca ainda, referindo especificamente ao dispositivo analítico, que, paradoxalmente, "a escuta do outro [da transferência,] dá sentido ao investimento intrapsíquico da própria palavra" (Boileau, 2007, p. 71) e que "o poder singular do colóquio analítico, e a incidência do setting" residem no fato de que "a escuta do objeto externo (portanto intersubjetivo) fornece um público silencioso que sustenta a

⁶² Esse processo se dá quando essas crianças estão sozinhas à noite no berço, ao pé na cama por assim dizer, e constitui-se como uma forma dessas crianças se ninarem.

vibração alucinatória da palavra" (ibidem). Essas suas colocações oferecem uma tentativa de resposta à questão sobre o que a escuta do analista confere ao brincar dos pacientes e nos relembram a condição paradoxal do objeto da transferência que se situa na dobra entre interno e externo, entre intrapsíquico e intersubjetivo.

2.3.4. As diferentes qualidades do brincar da criança

Debateremos, agora, as ideias presentes no clássico artigo de Winnicott (1971b) "Brincar: uma exposição teórica". O psicanalista se diz interessado no brincar como tema em si e não apenas no conteúdo do brincar. É neste artigo que Winnicott afirma que brincar é em si mesmo uma terapia. Mas, como já dissemos, não adianta apenas deixar o paciente brincando com seus brinquedos, ou o autista com a televisão, ou mesmo a paciente Bernadette de Dolto (1984) com a boneca-flor, pois, "brincar é passível de tornar-se assustador" (Winnicott, 1971b, p. 75) e, por essa razão, "pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisam ingressar no brincar das crianças." (ibidem). Notamos, na ressalva de Winnicott, que a brincadeira pode ser ameaçada tanto de dentro por seus elementos assustadores quanto de fora pelas intromissões ambientais.

E é para que o analista não se constitua como uma intromissão ambiental que interrompe o brincar, ao invés de proporcioná-lo, que vimos refletindo sobre as posições que ele e suas intervenções devem ocupar diante da criança que brinca.

Winnicott promove uma equivalência entre sonhar e brincar, equivalência já apontada acima nas palavras de Ogden. Ele diz que

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. (Winnicott, 1971b, p. 76)

Realidade interna e realidade externa assim se enlaçam no brincar. E estes brinquedos, ou nas palavras de Winnicott, estes fragmentos da realidade externa que a criança junta para brincar funcionam como os restos diurnos que compõem o sonhar-brincar da criança - aproximação que já fizemos no item "O elo com a materialidade do brinquedo". O brincar da criança é um estado sonhante que depende que o ambiente, ou os adultos responsáveis ao redor, garantam as condições de isolamento e segurança necessárias para seu desenrolar. Ou, nas palavras de Huizinga, o analista é o guardião do terreno do brincar de seu paciente-criança.

Em um dos dois casos presentes no artigo, Winnicott (1971b) enfatiza sua posição participativa, dizendo que muitas das brincadeiras das sessões aconteceram a partir de elementos por ele introduzidos. Defende que é muito mais fácil para uma criança brincar quando a outra pessoa também se permite brincar livremente. Já nos referimos a essa ideia momentos acima quando analisamos, a partir de Freud, a disposição necessária à terceira pessoa do chiste para que este aconteça. Nesse momento, pensamos que o que Winnicott está propondo como paradigma da relação analista-paciente não é a relação mãe-bebê, mas a relação de parceiros de brincadeira. E entendemos que esse é um exemplo do que ele denomina de brincar compartilhado.

Mas a questão se complexifica se levamos em conta que nem sempre o brincar compartilhado é possível e, nestas condições, a função exercida pelo analista deve adquirir outras nuances. Em certo momento do artigo em questão, Winnicott (1971b) expõe uma interessante proposta de

sequenciamento das capacidades de brincar. E é sobre ela que pousaremos nossa reflexão. Em um primeiro momento, o bebê se relaciona com objetos subjetivos que são tomados como parte de si mesmo e ainda não se pode falar na habilidade de brincar propriamente dita. No segundo momento, surgem objetos transicionais que são simultaneamente percebidos objetivamente e concebidos subjetivamente, o que se sustenta a partir do paradoxo achar/criar; já podemos falar aqui de um incipiente brincar. A terceira instância é a do brincar sozinho na presença de alguém. E só então, na última etapa, é que podemos falar de um brincar compartilhado.⁶³

Notamos que essa sequencia - dos objetos subjetivos em direção ao brincar compartilhado - admite a compreensão de uma progressiva tolerância à entrada do ambiente, conquistada a partir do fortalecimento da capacidade do brincar na interface com a realidade. Assistimos, portanto, paulatinamente, ao alargamento da experiência de externalização assim como do intercâmbio com a realidade externa. O autocentramento característico dos estágios primitivos dominados pelos objetos subjetivos e que pede um outro em estado de devoção materna primária vai cedendo lugar a uma maior negociação com os dados da realidade externa e com o objeto externo. Esse objeto externo precisa, primeiramente, permitir, a partir de condições de maleabilidade, ser criado e transformado em objeto transicional, para então passar a uma condição de ambiência não-invasiva característica da capacidade de estar só na companhia de outrém. E é apenas na última etapa que podemos contar com um outro participativo e brincante, com quem se compartilha o terreno do brincar.

Em nossa leitura deste texto de Winnicott, destacamos, portanto, as diferentes qualidades de presença do analista necessários ao transcorrer do

⁶³ Esta concepção está articulada à ideia winnicottiana de três tipos fundamentais de realidade: subjetiva, transicional e compartilhada.

brincar do paciente. No estágio 1 do brincar, o outro precisa se apresentar enquanto continuidade em um estado de transubjetividade e indiscriminação característico do fenômeno da loucura materna primária. (Figueiredo e Coelho Junior, 2003) No estágio 2, o outro já pode se apresentar como alteridade intersubjetiva, uma alteridade, contudo, que em sua transicionalidade é passível de receber as marcas da criatividade da criança. Em sustentação paradoxal, o outro aqui é simultaneamente alteridade e mesmidade, eu e não eu. No estágio 3, o analista pode manter-se retraído, cancelado, em reserva, em estado ausentemente disponível. A criança é então capaz de brincar sozinho na companhia do outro, porque se sente acompanhado internamente, pois um modelo de relação criativa e não invasiva foi por ela introjetado. É só neste estágio que o analista pode desfrutar da atenção flutuante. Antes disso, como alertava Green (acerca dos casos-limite), "a atenção flutuante não é permissível, ao contrário, é necessário ter atenção vigilante e escrupulosa. (...) É necessário que exista uma presença importante." (Green, 1990, p. 153) O último estágio, estágio 4, é quando o brincar compartilhado é possível e então o analista pode, digamos, fazer uso da brincadeira. É quando observamos não mais uma relação do tipo mãe-bebê mas já de parceiros de brincadeira. Os jogos (de estratégia ou de azar) podem acontecer neste momento do desenvolvimento do brincar.

Interessante observar que em sua concepção da aproximação paulatina da alteridade, Winnicott entende que é necessário que, num primeiro momento, o outro se faça presente por sua ausência (no estado de brincar sozinho na companhia de um outro), para só então ter sua presença marcada.

Esta observação acerca da progressiva entrada do outro se articula a uma passagem da fala de Rene Roussillon, nas conferências proferidas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 2012. Nesta

passagem, o psicanalista discorre sobre a configuração de diferentes tipos de esconde-esconde, assinalando o lugar paradigmático desta brincadeira de esconde-esconde no desenvolvimento psíquico das crianças. Diz ele:

Vocês sabem brincar de esconde-esconde com as crianças de menos de dois anos? Eles não estão bem escondidos, eles estão excitados porque é terrível, e sabemos de cara onde eles estão. Mas se vamos procurá-los onde eles estão, não tem brincadeira; então, não fazemos isso. A gente vai para o outro lado, a gente fala alto "será que o fulano está escondido ali atrás?", (...) a gente escuta a criança que ri, "Está frio ou está quente?"... A brincadeira / o jogo consiste em se aproximar progressivamente. Em primeiro lugar, não abandono porque eu procuro e, em segundo lugar, eu não invado porque eu não acho! Na boa brincadeira / no bom jogo, a gente se aproxima e a criança aparece rindo muito. Quando as crianças têm quatro, cinco anos, elas permanecem escondidas e é necessário realmente achá-las, mas não com as crianças nos dois primeiros anos. (Roussillon, 2013, p. 69)

Então, nos primeiros anos, ou podemos dizer, nos primeiros estágios, é fundamental que o analista se envolva na brincadeira, mas sem encontrar diretamente o paciente. Esse era o caso de Nuno (apresentado acima) que pedia que habitássemos sua brincadeira, tal qual um objeto transformacional, sem ainda, porém, denunciá-la de fora. Já nos últimos estágios, a criança já pode ser achada pelo analista em meio à brincadeira.

Importante frisar que quando, no esconde-esconde transferencial dos primeiros estágios, o analista não encontra diretamente o paciente, isso implica que o analista também não é encontrado diretamente pelo paciente, constituindo-se assim numa presença sutil. Acreditamos ser possível desenvolver um paralelo entre essa entrada gradual do outro na brincadeira, tal qual concebida por Winnicott, e os três estágios do chiste acima apontados. Ou, dito de outro modo, reconhecemos no deslizamento de um

modo da brincadeira do chiste para o outro o mesmo paulatino movimento de descoberta do outro.

2.3.5. E quando o brincar não brinca

Ao longo dessa tese, falamos, por diversas vezes, de crianças que apresentam dificuldade para brincar.

Em determinado momento de sua correspondência, Max Graf, o pai de Hans, escreveu a Freud: "Meu caro Professor: estou-lhe enviando mais alguma notícia a respeito de Hans, só que desta vez, lamento dizê-lo, se trata de material para um caso clínico." (Freud 1909 p. 29). Dessa forma, ele anunciava que o que era descrição do desenvolvimento normal de uma criança tornou-se relato de um entrave psicopatológico, em decorrência da instalação de uma fobia. Assim, as teorizações sexuais de Hans, que antes eram vividas com graça, passaram a ser acompanhadas de medo e paralisia.⁶⁴ Durante a consulta de Winnicott com a criança que mordeu seu dedo, o psicanalista observou-a brincando "de jogar espátulas no chão incessantemente por quinze minutos", mas nota que ela "chorava o tempo todo, como se estivesse realmente infeliz." (Winnicott, 1941, pp. 143-144) Já a paciente de sete anos de Klein, por nós relatada no item "O elo com a materialidade do brinquedo", manteve-se retraída em grande parte da sessão, sem se envolver em nenhuma atividade.

Se entendemos, juntamente com Green (2013), que "a especificidade do brincar é mudar a realidade em outra coisa, [é] algo que transforma a parte da realidade que é insuportável, quer seja interna ou externa." (p. 34), diríamos que acompanhamos acima três exemplos de quando o "brincar não brinca", ou dito de outro modo, quando o brincar derrapa e o fluxo simbólico é interrompido. No caso de Hans, o fluxo associativo pré-existente,

⁶⁴ Desenvolvemos uma discussão mais detalhada do caso do pequeno Hans no item "Verdade e mentira nas criações infantis".

representado por seu livre teorizar infantil, emperrou, fechando-se em sintoma fóbico. Já a criança no consultório de Winnicott apresentou uma brincadeira excitada e infeliz, onde agitação e incômodo acompanhava a experiência do brincar. Nos dois casos, era como se um elemento indigesto retornasse em choro e medo, demonstrando que o brincar não deu conta de sua tarefa de "tornar o horror suportável" (Green, 2013, p. 24).⁶⁵

Nesse sentido, Roussillon (2010) distingue a capacidade de criar da exigência de criar, nos seguintes termos:

A exigência de criar aparece como o esforço do sujeito para tentar, através da experiência criativa, colocar "no presente do ego" a experiência que se ressent de apropriação subjetiva e de simbolização, como uma forma de religar secundariamente àquilo que teve historicamente que cortar de si mesmo para continuar a sobreviver." (p. 240)

A exigência de criar insiste em presentificar algo que não pode ser apropriado pelo sujeito. Assim, sob a regência da exigência de criar, acompanhamos um brincar compulsivo, caracterizado por exteriorização e materialização, sem que esses movimentos, contudo, produzam efeitos intrapsíquicos, ou seja, sem que ocorra alguma alteração no aparelho psíquico. Nessa medida, concluímos que a construção de cenas plásticas expressivas não é o bastante, importando também o efeito que essas produções têm sobre o sujeito que as produz.

No item "Destinos e destinatários do brincar", páginas acima, acompanhamos a concepção de Ogden de que o sonho pós-traumático, o sonho de guerra não representa um verdadeiro sonho. Green faz uma leitura semelhante, mas sua afirmação comporta uma aposta diferente, na medida

⁶⁵ "É na presença do horror que compreendemos a necessidade do brincar para tornar esse horror suportável" (Green 2013 p. 24)

em que inclui na categoria dos sonhos aqueles que, por assim dizer, não sonham. Correlatamente, o autor promove, em suas palavras, uma desidealização do conceito winnicottiano do brincar, concebendo algo que nomeia de "brincar negativo". Trata-se de um brincar que não cumpre sua função de transformar a realidade indigesta, mas que nem por isso deixa de ser designado como brincar.

"Da mesma forma que temos sonhos, temos também terrores noturnos ou sonambulismos que, embora sejam uma espécie de sonhos falhos, ainda são variedades da vida psíquica da pessoa que dorme, igualmente dos sonhos." (Green, 2013, p. 32)

Em outro texto, Green acrescenta a essa listagem o sonho branco sem representação. (Green, 1990, p. 131) Assim como são muitas as formas de sonhar, muitas são as formas de brincar. Analogamente, poderíamos dizer então que haveria brincadeiras-pesadelos, brincadeiras sonâmbulas, brincadeiras brancas.

Quando o brincar do paciente não brinca, é tarefa da análise avaliar a ação mais adequada no sentido de restaurar a capacidade de brincar do paciente e relançá-lo ao movimento do livre brincar.

CAPÍTULO 3

MODOS DE INTERVENÇÃO NA CLÍNICA COM CRIANÇAS

3.1. Sutilezas das intervenções na clínica com crianças

As intervenções do analista na clínica com crianças costumam os elementos de seu setting, quais sejam, a habitação de modos pré ou para-verbais de expressão e o paradigma do brincar. São muitos os modos de intervenção analítica nessa clínica, como mostram os vários recortes clínicos que apresentamos ao longo dessa tese: interpretações, intervenções na forma de brinquedos, dramatização, manejos do setting, pontuações, construções, atos analíticos. As formas dessas intervenções são variadas, mas também o são suas direções: podem remeter a brincadeira em si, aos fatos históricos, à cena transferencial, "ao aqui-agora-comigo ou ao lá-outro momento-com outro". (Graña, 2012, p. 78)

Marion Milner comenta um atendimento de uma criança de três anos de idade:

É verdade que a criança melhorou, mas eu não sentia que isto era uma prova suficiente de que aquilo que eu havia tentado lhe dizer fosse, necessariamente, a explicação verdadeira daquilo que ela fazia. Na verdade, eu comecei a *repensar o sentido de convicção da verdade a respeito das interpretações*; é algo que, suponho, todo analista faz, pelo menos durante uma boa parte do tempo, quando conduz uma análise bem-sucedida. (Milner, 1944, p. 32; grifo nosso)

Essa é uma saborosa observação de Milner que vai ao encontro de outra colocação de Dolto (que já apresentamos nesta tese) de que muitas vezes curamos sem compreender. O que, de fato, ajuda? Qual é a ação efetiva? No caso de João, apresentado acima, sentimos que o que fez efeito foi menos o que foi dito pelas palavras da analista, mas mais a sustentação de manejos no setting e na transferência.

A intervenção que ocorre no terreno do brincar apresenta delicadezas que merecem nossa atenção. Winnicott nos alerta com relação a alguns cuidados. Ele relata que quem brinca fica num estado de "quase alheamento [retraimento], aparentado à concentração (...) dos adultos." Assim, "a criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, tampouco admite facilmente intrusões." (Winnicott, 1971b, p. 76) Para evitar intromissões, é importante atentar para o timing em que as intervenções do analista são produzidas. Lembro aqui do pedido que o pediatra Winnicott fazia às mães no jogo da espátula: ele pedia que elas não se intrometessem no tempo do bebê e assim suportassem sua necessária hesitação, sem precipitar. É nesse sentido que, em alguns casos, faz-se necessário que o analista de crianças refreie seu furor compreensivo e curandis.

A clínica com crianças produz intervenções curiosíssimas, como é o caso desse trecho do atendimento que Dolto dispensou a Armand:

É então - e este fato revela a importância da imagem inconsciente do corpo do analista, já que a seqüência não foi nem mesmo raciocinada por mim mesma - após um momento de espera silenciosa, durante a qual a criança estava ocupada em desenhar ou modelar, e eu, em refletir, que me ocorre a idéia de chamá-lo como se eu estivesse fora da cena, sem olhá-lo, ou seja, não me dirigindo à sua pessoa ali presente por seu corpo ali colocado diante de mim, mas com uma voz alta, de tom e intensidade diferentes, minha cabeça virando em direção a todos os pontos cardeais, para o teto, sob a mesa, como se eu chamasse alguém no espaço, sem saber onde está: "Armand...! Armand...! Armand...!". As testemunhas presentes à minha consulta de Trousseau vêem a criança me ouvir aguçando o ouvido na direção de todos os cantos da sala. Sem me olhar, tanto quanto eu não o olhava. Eu mimifico a busca de um "Armand", e chega o momento em que os olhos da criança

encontram meu olhar e eu lhe digo: "Armand era teu nome quando você foi adotado". (Dolto, 2007a, p. 36; grifo nosso)

Dolto faz mímica, falando como se estivesse fora da cena e sem olhar para o paciente. Esse trecho de Dolto nos remete ao filme alemão "O dia em que não nasci" (2010) do diretor Florian Micoud Cossem. Neste filme, a personagem principal chama-se Maria. Ela é uma nadadora residente na Alemanha que está viajando para o Chile para participar de uma competição. Seu voo, porém, faz uma escala em Buenos Aires e, no saguão de espera do aeroporto, enquanto aguarda seu avião para Santiago, a moça escuta uma mãe cantando uma cantiga de ninar em espanhol para seu bebê. Tal música escutada tem um profundo efeito na personagem que se emociona e passa a cantarolar as palavras da cantiga em espanhol. Acontece que Maria desconhecia que tivesse qualquer conhecimento da língua espanhola. Aturdida por este acontecimento, ela perde a conexão para o Chile, restando atordoada em Buenos Aires à procura de um sentido para esta sua experiência de *Unheimlich*. Numa conversa telefônica com o pai alemão, elementos de sua origem são revelados: ela vinha de família argentina e fora adotada aos três anos de idade por pais alemães.

A dramatização de Dolto, sua voz alta, de tom e intensidade diferentes, seu olhar perdido no espaço produziram em Armand o efeito que a cantiga de ninar espanhola teve sobre Maria: o de resgatar vivências não integradas. E depois, a própria Dolto cumpriria a função de nomear o ocorrido, auxiliando Armand a se apropriar do vivido. Esse papel no filme foi feito pelo pai alemão.⁶⁶

A postura de Dolto, seu olhar e fala dirigidos a um terceiro ponto ecoam posições assumidas por mim na clínica com crianças, como, por exemplo, quando penso em voz alta⁶⁷, ou quando me refiro a mim e ao paciente na

⁶⁶ Além de outros confrontos e confirmações que Maria buscou em Buenos Aires.

⁶⁷ Os psicanalistas do grupo independente londrino de psicanálise com crianças chamam isto de 'thinking time'.

terceira pessoa, ou ainda quando escrevo em uma lousa, ou quando convoco e converso com um objeto e/ou brinquedo da sala de atendimento. A clínica com crianças multiplica os terceiros em cena.

Esse movimento se vê reforçado pelas palavras de Green (1993): "às vezes é necessário que o paciente projete no analista, isto é, que coloque dentro dele para ver o que está acontecendo lá; mas é também essencial que de tempos em tempos ambos olhem juntos para um terceiro objeto." (Green 1993 p. 299)

Destacamos uma estratégia clínica que utilizo no atendimento de crianças e que apareceu na sessão de João acima relatada: eu às vezes penso em voz alta enquanto a criança brinca. Qual é a diferença entre pensar em voz alta e falar ao outro? Em primeiro lugar, tem uma diferença no endereçamento. Quando pensamos em voz alta, não necessariamente falamos voltados para a criança. Além disso, é uma fala que não carrega necessariamente uma expectativa de resposta por parte da criança. Como, algumas vezes, nas sessões com crianças, encontramos-nos engajados em uma brincadeira que não inclui uma conversa, pensar em voz alta é um jeito de introduzir a reflexão analítica sem interromper o transcorrer da brincadeira.

Em reforço a este dispositivo técnico da clínica com crianças, trazemos novamente aqui a já citada afirmação de Sternberg:

Frequentemente, as crianças se opõem que os terapeutas falem com elas enquanto elas brincam. Para algumas, isso ocorre porque a fala interrompe a experiência de estarem imersas na brincadeira: elas não podem 'viver' a brincadeira e, simultaneamente, colocarem-se à parte para responder às questões sobre ela. (...) O terapeuta deve julgar quando e como falar. (Sternberg, 2006, p. 41)

Em seu livro *The thinking heart - three levels of psychoanalytic therapy with disturbed children*, Anne Alvarez (2012) reflete sobre seu esforço de sintonizar com o modo certo de intervenção com Robbie, um paciente profundamente autista. Ela conta que o tom certo foi atingido quando disse algo, sem olhar para ele, mas para um lugar no perdido horizonte, tal qual fez Dolto na sessão de Armand. Alvarez atenta que além do endereçamento do olhar, o fraseamento de sua intervenção se deu de forma impessoal, isto é, nomeou a experiência emocional do garoto, tal qual sentida na transferência, sem localizá-la no menino. Ao invés de dizer "você fica muito bravo porque os trens atrasaram e acha que é minha culpa", ou ainda "você acha muito chato estar atrasado", a intervenção que pareceu permitir que Robbie introjetasse o que foi dito foi "é muito chato estar atrasado". Note como o sujeito da frase se altera, passando de "você" para um sujeito indeterminado. É essa indeterminação do sujeito que parece permitir que a fala chegue até o paciente. Segue a passagem:

Atendi Robbie a partir dos 7 anos. (...) Ao final da adolescência, ele começou a pensar da maneira mais clara e (...) adquiriu o senso de tempo (ainda que muito ansioso), conseguindo orientar-se espacial e geograficamente, de forma a poder viajar de metrô sozinho da casa dele até a minha. Além do mais, às vezes conseguia ter acesso rápido aos sentimentos. Se houvesse atraso no metrô, ou se ele se atrasasse e, portanto, estivesse 1 ou 2 minutos atrasado para a sessão, tocava a campainha em estado de agitação frenética e em fúria. Eu abria a porta para um sujeito de 1,80m, que avançava para mim com o braço em riste, o punho cerrado mirando meu peito. Ele estava aprendendo a lutar boxe e a visão era muito assustadora. (...) Durante meses, sempre que Robbie investia nessa linha de conduta, (...) eu procurava interpretar rápida e certeira. Eu dizia algo como: "você está aborrecido porque você (ou os trens) está atrasado, você sente que é culpa minha, e não quer saber o que aconteceu de verdade, e o que causou seu atraso". Ele continuava vindo. Alguns meses depois, encurtei a fala, falei simplesmente, de forma empática: "Você está muito aborrecido hoje". Isso ajudou um pouco, ele diminuiu o ritmo, mas não o suficiente. Depois de mais alguns meses, aconteceu de eu lhe dizer, sem olhá-lo - olhando

para o espaço, para algum lugar entre nós e um pouco mais para o lado: 'É muito aborrecido quando os trens não estão no horário, ou, simplesmente: 'É aborrecido estar atrasado.' Isso ajudou. (Alvarez, 2012, pp. 2-3)⁶⁸

Quando comecei a trabalhar com crianças na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, foi-me dado o "ateliê de Contar Histórias" para coordenar. Naquele ateliê, contávamos histórias para crianças autistas e psicóticas. Cristina Kupfer me disse, na época, que era notável como os autistas, que não respondiam a chamados diretos, podiam responder a chamamentos indiretos. Ressaltava, pois, a aposta na eficiência de se falar com as crianças através das histórias que lhes contávamos. Falávamos para elas, sem nos dirigirmos a elas. Lançávamos nossas palavras ao léu, como um ator fala à plateia, neste estado híbrido de monólogo e conversa. Kupfer sugerira a leitura do texto "Aula" de Roland Barthes (1977). Nesse texto, Barthes arquiteta uma concepção de aula em que o professor versa a respeito de seu desejo, diante de seus alunos. E é justamente essa espécie de ensonhamento em voz alta que fissa os alunos.

Uma das meninas que frequentava o Lugar de Vida naquela época possuía uma estranha forma de olhar: com a íris colocada bem no cantinho dos olhos, olhava de soslaio, sem que notássemos que estava olhando. Do mesmo modo, a intervenção clínica pautada no ensonhamento em voz alta do analista mira o paciente com o cantinho dos olhos, numa espécie de transe de sonambulismo. Interessante pensar que quem conta uma história interpreta essa história e é esta aceção da palavra interpretação que se faz pertinente aqui. Analista que interpreta como o faz um ator, um cantor ou um mímico. É

⁶⁸ Agradeço a Maria Cecília Pereira da Silva pela indicação dessa passagem.

esta interpretação que encontramos, páginas acima, na sessão de Dolto com Armand.

Variações dessa forma indireta de comunicação com os pacientes marca minha clínica até hoje. Uma paciente autista, por exemplo, apenas conversa comigo através de bonecos e fantoches. Pergunto a outro pacientinho de cinco anos a respeito de suas ideias sobre suas configurações familiares. Ele não responde e passo a conversar com o bonequinho que o representa na brincadeira e, desse modo, através do corpo do boneco, ele me responde. Como já vimos frisando ao longo desta tese, fantoches, bonequinhos, histórias, dramatizações invadem o enquadre clínico.

Além do mais, quando tive meus atendimentos de crianças autistas supervisionados por Anne Alvarez, recebi dela a sugestão de que falasse o que quer que fosse observar ao paciente na primeira pessoa, tomando como minhas as dores e afetos vividos por ele. Dessa forma, ela acreditava fazer jus a um estado de fusionamento mental que muitos viviam, além de facilitar a internalização das experiências vividas por permanecerem projetadas sobre o analista. "Puxa vida, mas que chato é isso aqui que procuro, mas não acho!", dizia eu, por exemplo, a um garoto que aflitamente abria portas, baús e armários. Alvarez apoiava-se na observação de como as mães geralmente falam com seus bebês: "estou com fome, mamãe", "não, assim não, assim você me machuca, toma mais cuidado".⁶⁹

⁶⁹ Esta proposta técnica alinha-se ao conceito de transitivismo, que aqui apresentamos na definição trazida por Adriana Barbosa Pereira em sua tese de doutorado: "O transitivismo (Bergés e Balbo, 2002) processo descrito originariamente por Wallon, depois por Winnicott, alinhado às suas descrições da loucura materna primária, e por Lacan, como típico das relações especulares nos primórdios da constituição psíquica, é um fenômeno comum não apenas na relação entre mãe e bebê, mas também participa da técnica entre analistas e crianças pequenas. Quem transitiva se coloca como se estivesse no lugar do outro, fenômeno que aparece espontaneamente nos cuidados que os adultos oferecem para as crianças quando, por exemplo, uma criança se machuca e a mãe diz: "Aí, aí, aí, meu pé!!" Ou ainda

Esses apontamentos clínicos não se restringem à clínica do autismo ou da psicose, como Maria do filme "O dia em que não nasci" bem mostra. Estas são estratégias que dão conta dos diferentes momentos interpretativos em qualquer clínica.

As diferentes intervenções promovem ora aproximações, ora afastamentos da cena analítica e do paciente. Discorreremos a seguir mais longamente sobre outras formas de intervenções do analista no setting com crianças, quais sejam a intervenção em brincadeira e interpretação por deslocamento.

3.2. Intervenção em brincadeira

Ferenczi é dos primeiros psicanalistas a defender um cruzamento técnico entre a clínica com crianças e a de adultos. Ele conta que, às vezes, transformava suas análises de adultos em jogos de crianças. Permitia, assim, que a clínica com crianças fertilizasse a de adultos. Assim como Ferenczi, nós também consideramos, na tese em curso, essa função fertilizadora da clínica com crianças.

Em seu texto "Análise de crianças com adultos", o psicanalista húngaro relata um momento no atendimento de um paciente adulto em que ele decide:

"fazer reviver os acontecimentos de sua infância. Eu já sei, graças à elucidação analítica de seu passado, que nas cenas revividas ele me identifica com seu avô. De repente, a meio de seu relato, passa-me um braço em redor do pescoço e murmura-me ao ouvido: "Sabe, vovô, receio que vou ter um bebê..." Tive então a feliz ideia, parece-me, de nada dizer de imediato sobre a transferência ou alguma coisa do gênero,

quando a mãe, ao dar a sopa para o seu bebê, saliva, abre a boca e diz com toda a intensidade de quem acabou de saborear um delicioso prato: "Hum !! Mas que delícia !". (no prelo)

mas de lhe devolver a pergunta no mesmo tom sussurrado: "ah, sim, por que é que você pensa isso?". Como vêem, deixe-me levar para um jogo que poderíamos chamar de perguntas e respostas, inteiramente análogo aos processos que nos descrevem os analistas de crianças... *Mas não creiam que, nesse jogo, me seja possível fazer qualquer pergunta. Se esta não for bastante simples, se não estiver verdadeiramente adaptada à inteligência de uma criança, então o diálogo é interrompido rapidamente...*⁷⁰ (Ferenczi 1931, p. 72, grifo nosso)

Esse trecho do clássico texto técnico supracitado de Ferenczi nos permite vislumbrar algumas das questões que nos acompanharam ao longo desta tese.

Em primeiro lugar, gostaríamos de dar destaque à afirmativa de que, para que pudesse entrar no jogo de crianças com seu paciente, o analista teve que postergar qualquer interpretação sobre a transferência. Entendemos que, ao interpretar a transferência, o psicanalista introduziria precocemente a realidade de sua presença à cena trazida pelo paciente.

Acompanhemos então o desenlace. O paciente chama o analista de vovô. Parece-nos que o paciente, envolto em uma alucinação transferencial, toma o analista por seu avô. Assim, a rigor, do ponto de vista do paciente, não se trata de um jogo, de um faz-de-conta ou de um "como se", mas de uma alucinação: naquele momento, o analista era o vovô para o paciente.

É o analista então quem decide jogar. E, para jogar, abdica de sua identidade de analista. Interpretar a transferência naquele momento significaria re-introduzir o papel do psicanalista na cena e com isso quebrar a ilusão que ali se desenvolvia. Era como se o analista dissesse: "Eu não sou seu vovô, mas você me trata como se eu fosse." Ao invés dessa saída, o analista deixou-se ser o vovô.

⁷⁰ Vale mencionar o arrependimento expresso de Boileau (2007) de, em determinada situação, não ter feito uma interpretação justa, porém não brilhante para um paciente criança. Ao invés disso, ele fizera intervenções mais elaboradas - mais dignas do doutor que é, ele pontua com ironia - que não atingiram o paciente. Concorde com Ferenczi então na necessidade de um linguajar simples com (alguns) pacientes.

Lembramos aqui de uma história alheia à psicanálise, mas que parece ilustrar este tempo de 'meio-fio' da gestação de brincadeiras que precisa ser respeitado para que o brincante não se esborrache no chão.⁷¹

Nas filmagens do documentário *Jogo de Cena* de Eduardo Coutinho, a atriz Fernanda Torres viveu um longo colapso de memória, durante o qual interrompeu sua interpretação e mostrou-se bastante perdida e angustiada. Alguns minutos desse pane podem ser vistos na edição final do filme. Nos extras do documentário, Eduardo Coutinho e João Moreira Salles discutem esse ocorrido e ambos parecem concordar que fora uma pergunta desajeitada de Coutinho que colocou Fernanda naquele estado de agonia.

A atriz fora convidada a representar o relato de uma jovem mãe solteira que, chorando, contou do cerceamento que o nascimento de sua filha produziu em seus sonhos. É uma moça que se viu impedida de sonhar em decorrência de um apelo de realidade muito soberano: teve que cuidar da filha, trocar fraldas, fazer dinheiro e não pode mais viajar, ir a shows etc.

O acesso ao setting de filmagem de Coutinho se dava por uma escada. A maioria das entrevistadas e atrizes chegava ao setting, cumprimentava Coutinho, conversava um pouco com ele e então fazia sua cena, começando a narrar fatos de sua vida ou a interpretar a narração de outrém.

Fernanda foi uma exceção: ela chegou, desde as escadas, já interpretando sua personagem. Desconcertado, Coutinho a interpelou: "ah, você fez igual, Fernanda?". A essa interrogação do diretor seguiu-se o longo e angustiante momento de "branco" de Fernanda. A concentração criativa da atriz foi perdida e muito tempo foi necessário para que fosse reestabelecida.

⁷¹ A vertigem que descrevemos no item 'Mal-estar' talvez se deva a este estado onírico de 'meio-fio' a que o contato com crianças nos produz.

Eduardo Coutinho e João Moreira Salles acreditam que foi a pergunta de Coutinho que fez com que a atriz colapsasse.

Salta aos olhos o tênue equilíbrio que encenar implica. Na brincadeira das crianças, assim como na representação teatral, observamos um movimento de entrega daquele que brinca: a vivência de um desposseimento, um desalojamento de si mesmo, um esgarçamento identitário. A atriz sobe a escada se equilibrando na corda bamba da interpretação - personagem e si mesma, simultaneamente. Ao chamá-la pelo nome, Coutinho privilegia um dos lados desse paradoxo e com isso a faz desabar. A convocação explícita de sua identidade carnal e histórica rompe com o estado de transicionalidade necessário para a encenação.⁷²

Uma precoce interpretação de transferência de Ferenczi podia ter o mesmo efeito de tombo: chamaria o analista e o paciente pelos nomes e, com isso, provocaria o desabamento da instalação cênica que ali amanhecia.

Correlatadamente, o psicanalista Antonino Ferro alerta para o fato de que muitas vezes, em psicanálise, "mata-se o pintinho para dissecar o ovo". Ou seja, extermina-se o porvir em nome de um furor compreensivo.

O analista que se coloca como decodificador do texto do paciente opera como dizia aquele menino que já citei (Ferro 1992) e que, depois de minha interpretação de transferência que saturava precocemente o sentido, disse: "Vi na televisão cientistas que fatiavam um ovo para ver como era por dentro; é pena que desta forma eles impediram o pintinho de nascer. (Ferro 1999 p. 24)

Para que a (sempre instável) instalação dramática fosse respeitada, Coutinho devia fazer um movimento semelhante ao dispositivo técnico da "interpretação por deslocamento" que apresentaremos mais adiante, isto é,

⁷² Lembramos aqui da necessidade de manutenção do setting (psicanalítico, entre outros) para a garantia do estado de suspensão do brincar.

endereçar a personagem e não a atriz. É isso que faz Ferenczi no trecho acima citado.

Por um outro ângulo, é interessante também notar que, em seu tombo, Fernanda Torres vive um movimento correspondente ao da personagem que seria representada, já que tem seu sonho abortado pelo confronto com a realidade em sua brutalidade. Apontamos, deste modo, para uma outra causalidade do tombo da atriz, qual seja, o contágio contratransferencial com a questão interpretada. A pergunta de Coutinho tem o efeito de esfregar a realidade na cara de Fernanda, de tal forma que seu sonho de interpretação se quebra. Era precisamente esta a questão existencial da personagem que seria representada: ela tivera seus sonhos abortados com o apelo de realidade que representara o nascimento de sua filha.

Voltando ao trecho citado de Ferenczi, gostaríamos, por fim, de destacar a importância atribuída pelo psicanalista à forma em que a interpretação é veiculada. Ele diz que, no jogo, ele não pode fazer pergunta que "não for bastante simples, (...) não estiver verdadeiramente adaptada à inteligência de uma criança", senão "o diálogo é interrompido." (Ferenczi 1931, p. 72) E segue ressoando a questão: que características deve ter a presença psicanalítica para que respeite ou mesmo possibilite o ressurgimento do diálogo brincante com o paciente?

3.3 Interpretação por deslocamento

"As pessoas gostam de sonhar! Isso não é novidade para mim. Já atendi mais de sete mil crianças em consultas. Algumas delas entram sonhando e voltam para casa sonhando. A tarefa clínica é, então, não incomodar seu sonhar."

Donald Winnicott

"Por isso, como afirma Winnicott, o analista antes que tudo tem que saber brincar, ou seja, tem que saber intervir sem estragar o jogo da criança."

Adela Gueller

Perguntávamos quais características deve assumir a presença do analista com o intuito de propiciar um contato brincante com o paciente. Mais especificamente, a quem ou a o quê deve se dirigir a fala do analista, principalmente o de crianças? Será que devemos remeter a cena que o paciente nos apresenta a uma outra cena (seja a cena histórica ou transferencial ou intrapsíquica)? Ou devemos ficar, habitar e interpretar a própria cena trazida pelo paciente?

A explicitação da proposta técnica-teórica da interpretação por deslocamento surge no contexto desse questionamento. A ideia de interpretação por deslocamento foi apresentada originalmente por Anna Freud e encontra validade em muitos autores contemporâneos - como Anne Alvarez, Antonino Ferro e o grupo independente de formação em psicanálise de crianças de Londres.

Anna Freud entende que, em casos de pacientes psiquicamente fragilizados, é importante que o psicanalista mantenha suas interpretações referidas aos brinquedos e brincadeiras, sem focar a identidade e a história do paciente. Sugere, assim, que as interpretações repousem em referentes externos e entre eles se constitua. Ao invés de estabelecer o caminho dos mecanismos de deslocamento em direção à verdade histórica-individual recalçada, o analista trabalha na ordem dos deslocamentos, incluindo em suas reflexões os personagens (Ferro 1995, 1999) do sonho-brincadeira do paciente. Sabemos que o deslocamento é um dos modos privilegiados de

funcionamento do processo primário e, assim, notamos que essa proposta técnica reforça o alojamento do processo primário na fala do analista.⁷³

Anna Freud entendia que aspectos dolorosos e mudos que angustiam os pacientes e dos quais não sabiam e não podiam falar “*deviam permanecer necessariamente no externo, antes de poderem ser assimilados como aspectos próprios, e isto necessitava ser respeitado sem ser forçado.*” (apud Ferro, 1999, p 14; grifo nosso)

Klein defende o caminho oposto ao enfatizar a importância de se endereçar as ansiedades mais profundas, do modo mais direto e simples [straightforward] possível (Klein 1995).⁷⁴ Os pós-kleinianos contemporâneos - provavelmente devido a extensa experiência de atendimento a crianças mais desamparadas [deprived] - tendem a ser mais atentos às situações nas quais endereçar as ansiedades muito precoce ou diretamente pode levar a criança a níveis intoleráveis ou desorganizadores de pânico. Consequentemente, eles abordam as interpretações de forma a priorizar a habilidade da criança de ouvi-las e usá-las. (Hornes e Lanyado, 2006, p. 50, minha tradução)

Na citação acima fica marcada uma distinção entre, de um lado, as interpretações precoces e profundas tal qual sugeridas por Klein e, de outro, a proposta de interpretação por deslocamento. A interpretação por deslocamento pode ser então entendida, por oposição, como uma

⁷³ Mais além, na linha do que acompanhávamos com Guignard no item “A linguagem da criança”, essa proposta sublinha a proximidade da fala do analista da linguagem da criança.

⁷⁴ Aqui ela se refere a defesa kleiniana das interpretações profundas e precoces, o que pode ser acompanhado sobretudo na exposição do caso Richard (Klein, 1961). Winnicott e Green se opuseram a essa proposição kleiniana. Para o acompanhamento dessa discussão, sugiro a leitura do texto “Surface analysis, deep analysis” de André Green (1993) e “Sobre a contribuição direta da criança na psicanálise” de Donald Winnicott (1957).

Encontramos, entretanto, nas reflexões da própria Klein, uma consideração a respeito dos conteúdos que podem ser trabalhados de uma melhor maneira na relação com os brinquedos. Ela relata que seu paciente Peter protestou quando ela interpretou que ao machucar um boneco, ele representava um ataque a seu irmão. Peter disse que ele não faria isso ao irmão verdadeiro, que ele só faria isso ao boneco-irmão. Concordamos com Peter, o que parece, aliás, estar de acordo com os rumos da “Cura com a ajuda da boneca-flor”, discutidos nos itens “O corpo como suporte da transferência” e “O elo com a materialidade do brinquedo”.

interpretação superficial, isto é, que prioriza a criação de uma superfície psíquica. Encontramos em Green (1990) uma justificativa de tal opção, como acompanhamos na já citada frase: devemos interpretar a partir da linguagem do paciente e numa progressão gradual através dos diferentes níveis, começando na superfície e aos poucos aprofundando." (p. 187)

Nas proposições técnicas de Antonino Ferro encontramos muitos ecos da ideia (anna-freudiana) de interpretação por deslocamento. Apresentaremos agora sua proposição de interpretação e, desse modo, nos aproximaremos da teorização bioniana, o que se provará de grande serventia para nossa reflexão em curso. Em seu livro *A psicanálise como literatura e terapia*, Ferro propõe que

Se estamos com um paciente no início da análise, sobretudo se tiver uma função alfa ou um aparato para pensar os pensamentos (...) não íntegros, creio que devamos (...) ir ao seu mundo (...), usar seus narremas para tornar os elementos beta do campo menos tóxicos, fornecendo-lhes cotas de alfidade para que ele possa introjetar.

Em outras palavras, com esses pacientes, devemos "nos deixar contaminar pelo "material" de suas narrações e ir aonde eles nos levam". (Ferro, 1999, p. 22)

Para que seja possível compreender melhor a fala de Ferro, faz-se necessário que tracemos um breve esquema de alguns dos conceitos bionianos, quais sejam, elementos alfa e elementos beta. Os conceitos de elementos beta e elemento alfa são construídos por Bion a partir da revisão da ideia freudiana da formação do sonho e da ideia kleiniana de identificação projetiva. São dois os modelos de apoio para a construção desses conceitos: o processo intrapsíquico da produção do sonho e o processo intersubjetivo da relação primária mãe/bebê.

Bion enfatiza, na noção de identificação projetiva de Melanie Klein, a ocorrência desse mecanismo na relação saudável de toda mãe e bebê. Entende que a comunicação do bebê com a mãe se dá por identificação projetiva: o bebê projeta na mãe partes indigestas de suas vivências. (Pires 2007) A mãe, por sua vez, se identifica com esses conteúdos projetados⁷⁵ e os processa a partir de um estado descrito por Bion como a reverie materna. Reverie significa sonho, devaneio. Assim, a mãe, que conta com um aparelho psíquico mais desenvolvido do que o do bebê, processa os conteúdos vivenciais indigestos do bebê a partir de um processo análogo ao do sonhar. A mãe sonha os conteúdos do bebê e devolve a ele esses conteúdos sonhados e, portanto, em formato mais facilitado ao processamento psíquico, isto é, menos indigesto. Logo, o bebê conta com um aparelho psíquico externo a si que o ajuda aos poucos a constituir seu próprio aparelho psíquico.

Resumidamente, os conteúdos indigestos que são projetados correspondem aos elementos beta e a reverie materna corresponde à função alfa que transforma os elementos beta em elementos alfa. Como dizíamos, além da relação primária mãe-bebê, Bion toma em análise também o modelo freudiano da formação de sonho e dele deduz sua conceituação. Acima já vimos que, no plano intersubjetivo, é chamado de reverie, isto é, de sonhar, o processamento que a mãe faz dos elementos brutos da experiência do bebê e que corresponde à função alfa. O modelo do sonho ali já comparece.

Também no plano intrapsíquico, a atividade de sonhar está associada à função alfa.

Bion fez uma inversão do pensamento de Freud sobre a função dos sonhos e como eles se constituem. Para ele, o sonho não é o resultado de um processo de ideias latentes. É o próprio ato de sonhar que vai constituir o que é consciente e o que é inconsciente, o manifesto e o latente. (...) O sonho para Bion,

⁷⁵ A partir de processos como a preocupação materna primária descrita por Winnicott.

seja durante a vigília ou durante o sono, organiza em imagens visuais um insight (...). O sonho neste sentido não é uma deformação de sentidos latentes reprimidos; sua configuração em imagens visuais é o primeiro processo de sintetização das experiências sensoriais e emocionais sofridas por uma pessoa. É "olhando" para essa organização que se poderá atribuir palavras àquilo (...). Portanto, o sonho, invertendo aquilo que propôs Freud, faz com que surjam palavras para que se possa falar o que nele se mostrou e que não é uma deformação de palavras tendo em vista o recalque. (Castelo Filho, 2009, p. 144)

São muitas as ideias contidas nessa citação. A ideia central é de que o sonho é o primeiro processo de sintetização das experiências sensoriais e emocionais sofridas por uma pessoa e se caracteriza por um processo de configuração de imagens visuais. Através desse caminho, recupera-se o valor primordial tanto do sonho (e com ele do processo primário), quanto da linguagem imagética-visual. Esse último resgate se coaduna com alguns dos pontos que desenhamos na presente tese e que podemos resumir como o valor daquilo que não é palavra.

Dizíamos que "a imagem visual encarna uma emoção de tal modo que ela possa ser "pensada"" (Tálamo, 2011, p. 144). Muito embora Bion trace uma linha de desenvolvimento em que temos como primeiro passo elementos não-pensados, sensoriais e concretos, como segundo, a transformação em imagens visuais e, finalmente, como última etapa, a passagem para a palavra e colocamos em questão esse sequenciamento, vemos que o ato analítico, com Bion, não pertence mais ao escopo de uma talking cure apenas. O paradigma da reverie materna e do processo de ensonhamento transfere-se ao entendimento da função analítica e, desse modo, o analista, tal qual a mãe, deve primeiramente, a partir de sua função alfa, transformar os elementos beta da sessão em visualidade. As formulações de Bion são muito úteis ao

campo da psicanálise com crianças, no qual a construção de brincadeiras pode muitas vezes corresponder a um esforço de alfidade.

Os elementos beta são o que há de mais primitivo na mente, "são elementos sensoriais que não sofreram transformação ao nível psíquico pela função alfa e, portanto, "não são passíveis de serem utilizados para o pensamento (Bion 1962)"". (Bion apud Fix Korbivcher, 2007, p. 57) Já os elementos alfa correspondem a imagens visuais que foram extraídas "de experiências de vida e perderam a característica de concretude (ou coisa em si)." (Castelo Filho, 2009, p. 71)

Interessa-nos, no entanto, desvincular a ideia de coisa em si, não transformável em pensamento, da qualidade de materialidade dos objetos-coisas. Como vimos no item *O elo necessário com a materialidade do brinquedo*, a troca, manuseio e construção de objetos concretos deve ser incluída no campo da simbolização e pensamento.

Voltemos agora à afirmação de Antonino Ferro:

Se estamos com um paciente no início da análise, sobretudo se tiver uma função alfa ou um aparato para pensar os pensamentos (...) não íntegros, creio que devemos (...) ir ao seu mundo (...), usar seus narremas para tornar os elementos beta do campo menos tóxicos, fornecendo-lhes cotas de alfidade para que ele possa introjetar. (Ferro, 1999, p.22)

A ausência da função alfa tem como consequência a formação de uma "tela de elementos beta que só se presta a evacuações por identificação projetiva" (Castelo Filho 2009 internet). Ferro preocupa-se em auxiliar o processo de introjeção de pacientes deficitários neste quesito devido à não integridade de suas funções alfa.

Pretende-se, portanto, que esses pacientes sejam capazes de introjetar ao invés de somente evacuar⁷⁶ e é à luz dessa preocupação que se constroem dispositivos técnicos de maior adesão à superfície da comunicação do paciente. É nesse sentido que Ferro fala dos narremas e derivativos narrativos que, trazidos pelo paciente, devem passar a povoar as interpretações e pensamentos do analista, para "não fazer operações de tradução interpretativa, de transliteração de um dialeto ao outro, mas operar na área original e criativa do encontro." (Ferro, 1999, p 49)

Horne e Lanyado, do grupo londrino independente de formação em psicanálise de crianças, defendem a interpretação por deslocamento como um dispositivo técnico útil:

"O terapeuta deve, por exemplo, comentar sobre as ações da criança na brincadeira: então, (...) falar de como os bebês animais devem ter se sentido quando perceberam como sua mãe descuidava da segurança deles, mas não ligar isso abertamente a como o paciente experimentou coisas semelhantes quando estava sob os cuidados de uma mãe alcoólatra. A decisão do terapeuta de interpretar dessa forma é influenciada por seus pensamentos acerca do que é suportável para a criança introjetar, e como, no fundo, o *paciente sabe e considera sua semelhança com a ovelha sem precisar ter isso verbalizado*. A interpretação por deslocamento age como um incentivo ao pensar, ofertada de um modo que pode ser recebido, trazendo a criança para uma posição de envolvimento, confiança básica e pensamento, quando uma interpretação mais aberta poderia levar ao rebaixamento das cortinas emocionais." (Horne e Lanyado, 2006, p. 42, minha tradução)

⁷⁶ A ideia de exigência de criar, tal qual defendida por Roussillon e trazida por nós no item "O Brincar como modo de trabalho", refere-se justamente a pacientes capazes apenas de evacuar, sem introjetar.

A questão da necessária distância psíquica para que seja possível introjetar, elaborar e pensar um conteúdo já foi por nós trabalhada no livro "Do Silêncio ao Eco" (Pires 2007). Ali desenvolvemos essa ideia a partir das considerações de Anne Alvarez sobre a noção da distância ótima para que a criança ou o bebê possa obter foco sobre um conteúdo psíquico. Essa consideração se desenvolveu por analogia ao fato de que o bebê nasce restrito em sua capacidade de foco ótico, sendo capaz de focalizar apenas objetos oferecidos na distância correspondente ao rosto da mãe para aquele que mama ao peito. Ou seja, a capacidade de foco ótico do bebê corresponde à distância entre o peito e o rosto da mãe. Em outras palavras, ainda, o bebê nasce apto a ver aquilo que acontece no rosto da mãe. A partir daí, Alvarez defendia que os analistas segurassem em si mesmos e não devolvessem (precocemente) algumas das projeções dos pacientes, pois - podemos dizer - o ser do analista estaria localizado a essa distância propiciadora de visão e pensamento para os casos de pacientes com dificuldades.

Horne e Lanyado postulam que a criança sabe, mas que é preciso guardar certa distância desse saber. Mas será que a criança sabe? Tal afirmação merece que nos demoremos um pouco mais nela. Penso, em primeiro lugar, que se a criança soubesse e tivesse esse saber como algo estabelecido, talvez não houvesse a necessidade de que o material fosse analisado. Está claro que se o analista decide interpretar mesmo que por deslocamento o material de abandono presente na brincadeira é porque ele entende que esse conteúdo perturba a criança por sua qualidade não ainda simbolizada. Por essa visada, concluímos que são muitas as formas de saber: o saber da atuação, o saber da representação, o saber da consciência.

Neste momento, parece-nos útil lembrar a distinção que Roussillon estabelece em sua obra entre apropriar-se e tomar consciência, afirmando que o objetivo do trabalho analítico pode ser o de propiciar apropriação e não

mais tomada de consciência. Nos mesmos termos, entende-se que os elementos beta bionianos são dados de uma experiência emocional que sem a função alfa “permaneceriam presentes mas não assimilados ao eu” (Salvitti), apontando-se portanto a assimilação ao eu como um objetivo em si. Talvez possamos falar de diferentes tipos de interpretações e diferentes objetivos. Com as interpretações arqueológicas freudianas ou mesmo com as interpretações precoces e profundas de Klein pretende-se uma tomada de consciência, ou, em outras palavras, a transformação de dados inconscientes em conscientes; já as interpretações por deslocamento ou as intervenções de reverie bionianas, promotoras de função alfa, visam a construção de um campo imagético-visual comum entre analista e paciente que funcione como viabilizador de introjeção e assimilação ao eu.

Uma outra questão é a se entendemos que esse saber já tivesse sido apropriado, se é possível que mesmo assim ele reaparecesse em brincadeira. Lembro aqui de uma fala de Ana Lofredo (2013)⁷⁷ acerca da sublimação. Ela dizia que o conteúdo sublimado não é por isso apaziguado e que é sempre necessário um segundo trabalho, um terceiro, um quarto, e assim por diante. Mesma ideia ouvi de Miriam Chnaiderman (comunicação pessoal 2011). Concordamos com essas psicanalistas e concluímos dessa forma que a passagem para a palavra e para a representação não termina o processo para sempre necessário de fazer sentido a partir dos dados brutos da realidade. Em outras palavras, a passagem do processo primário para o processo secundário se dá sempre com restos.

⁷⁷ Durante defesa de doutorado de Flavia Ravelli no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Trago agora um exemplo de um atendimento no qual a proposta de interpretação por deslocamento mostrou-se adequada. Uma analista bastante sensível e dedicada me trouxe em supervisão um caso que atendia há cerca de quatro anos. Era o caso de uma adolescente que, quando criança bem pequena, havia assistido à cena traumática da morte de seus pais: enciumado o pai atirara na mãe e depois em si mesmo. As sessões com ela eram caracterizadas por longos silêncios, interrompidos por poucas e frágeis colocações. De modo muito discreto, e um tanto quanto oblíquo, a menina vinha se aproximando de rapazes e começava a alinhar algumas quase-histórias com eles. Em certa sessão, ela apresentou-se mais animada do que de costume e falou do receio que tinha de se aproximar de um interessante colega que, por sua vez, parecia por ela também interessar-se. Ela se perguntava o porquê dessa hesitação e parecia intrigada e estimulada por essa pergunta. A analista interpretou que era muito difícil para ela estabelecer uma relação amorosa, haja vista que a relação de seus pais terminara de forma tão trágica. Relações amorosas pareciam ser para ela, completou a analista, extremamente perigosas e, por que não dizer, fatais.

Essa colocação da analista - vista assim em retrospectiva - "passou uma rasteira" na insipiente mobilidade psíquica da paciente, que então recuara a seu estado silencioso e assim permanecera por mais algumas semanas. Alvarez coloca que, com pacientes muito traumatizados, aprendemos a importância de esquecer (parodiando a ênfase psicanalítica no ato de recordar). Diante de um pai que atira na mãe e em si mesmo, a paciente vira-se impossibilitada de pensar e essa impossibilidade povoara suas sessões por anos. Finalmente, ela foi capaz de deslocar-se dessa cena e encontrar-se em outra cena, menos traumática e, portanto, mais propiciadora de pensamento. Com sua interpretação, a analista, contudo, arremessara-a de volta à literalidade aprisionante da morte dos pais. Mas ainda havia tempo para voltar atrás, e

uma nova postura da analista fez com que a paciente pudesse retomar sua posição de mobilidade.

Alvarez fala, em situações como essas, da necessidade de "deixar que a transferência re-escreva a história para o paciente e não se apressar em lembrá-lo de sua dolorida e irreparável realidade." (Alvarez 1997 p 760) Importante prestar atenção na idéia de re-escrever a história, o que implica necessariamente uma novidade, a possibilidade de uma re-escrita, de uma nova versão e, em última instância, de uma nova história.

Essa reflexão se entrelaça à colocação de Pontalis de que não há sentido na afirmação "eu sonho" no presente do indicativo, pois quem sonha não pode dizer que sonha. "Cada um pode dizer, sem abusar demais de suas prerrogativas: "eu faço", "eu penso", "eu acho", talvez "eu sonhei" - mas o "eu sonho" só pode ser enunciado quando o sonho vai acabar." (Pontalis, 1990) O sonho, portanto, só pode ser relatado no pretérito. Podemos dizer que quando as crianças são capazes de brincar em análise, elas sonham a partir dos brinquedos e esse sonho enquanto sonhado não é relatado. Estabelecemos aqui um paralelo entre o brincar e o sonhar e lembramos do já descrito mal-estar da clínica com crianças que passa pelo caráter "não-relatável" de tal experiência.

Horne (2006) traz o seguinte depoimento:

"Hansi Kennedy tinha um paciente indiano que tinha sido trancado no chiqueiro quando seus pais vieram para Inglaterra - ele foi deixado com sua avó, que o rejeitara e trancara-lhe junto aos animais. (...) Eu lembro quando chegou um momento em que Hanis relacionou a carência subjacente do menino a seu precoce estado de fome e então Anna Freud disse: 'Qual é o objetivo de dizer-lhe isso? Ele está faminto agora, ele estava faminto na época; essa interpretação pretendia fazê-

lo sentir-se melhor?’ Ela tinha razão. Você pode reconstruir com alguém que precisa saber ‘Por que estou neste estado?’, mas com algumas crianças vulneráveis isto não é o que elas precisam saber – pelo menos não naquele momento – e uma reconstrução no tempo errado pode servir para confirmar seus piores temores.” (Horne, 2006, p. 14)

Podemos, por exemplo, em alguns casos, fazer uma descrição continente do colorido trazido, assumindo o que Alvarez descreve como “uma mudança de uma gramática da explicação para uma gramática da descrição” (Alvarez, 2000, p. 6; Pires, 2007)?

Na mesma linha, encontra-se o apontamento de Alvarez acerca da necessidade, com alguns pacientes, de se cambiar da gramática dos desejos para a gramática das necessidades. “Eu considero que exista uma diferença entre o desejo, no paciente neurótico, de que as coisas possam ser ou poderiam ter sido de outra forma e, em certos borderlines, a necessidade desesperada de que as coisas devam ser, ou deviam ter sido, de outra forma.” (Alvarez 1997, p. 754) E completa:

“É, frequentemente, melhor que o analista aguarde e explore a experiência em si mesmo (por exemplo, “Você [o paciente] acha que eu [o analista] sou imbecil”, sem acrescentar que isto é resultado da projeção da imbecilidade do próprio paciente).” (ibidem, p. 755)

Temos então “uma mudança que pode ser descrita como uma mudança da gramática da explicação, do esclarecimento para a gramática da descrição.” (ibidem)

Em um de seus textos, Alvarez relata o atendimento de um paciente psicótico, filho de uma mãe psicótica que tinha batido muito nele quando criança. Ela conta:

“Na segunda sessão, ele temia que fosse mais curta e ficou contente quando lhe contei que seria do mesmo tamanho e que

talvez ele não tenha gostado de esperar entre as sessões. Ele concordou enfaticamente e disse que ele gostava de coisas sem fim, para todo sempre e sempre. *Sinto muito em dizer que comecei a falar sobre sua mãe.* Eu disse que sabia que sua mãe não vivia com eles agora e perguntei se ele a tinha visto. Ele disse, com uma voz de pânico, "Sim, para sempre." Eu disse que ficava pensando se ele não tinha sentido que era para sempre, porque ele achou que seria muito triste caso não fosse. Ele sentiu que ele devia ter uma mamãe para sempre assim como ele sentiu que devia ter uma Mrs. Alvarez para sempre, não apenas uma Mrs. Alvarez duas vezes por semana. Ali, talvez sob a pressão de minha contratransferência, sentindo uma terrível dor por ele, eu ofereci algum entendimento para suas necessidades, mas eu acho que eu estava ainda usando um modelo de desmascaramento. *Eu tratei sua insistência no 'para-sempre' como uma defesa contra a tristeza, ao invés de ver isto como uma necessidade de direito por continuidade.*⁷⁸ (Alvarez, 1997, p. 760-761)

Aqui não se trata de uma interpretação por deslocamento estrito senso. Mas guarda semelhanças com esse movimento, uma vez que propõe, nestes casos de frágil desenvolvimento emocional, a abolição do modelo interpretativo (e por que não dizer compreensivo) de desvelamento. Que tomemos a fala do paciente pelo que ela é, sem entendê-la como disfarce de algo, que fiquemos com o aqui-e-agora da novidade transferencial, sem precisar remetê-la à história pessoal do paciente ou ao plano intrapsíquico, deixando-nos tomar, desse modo, pelos caminhos de construção que suas falas parecem apontar.

Por fim, gostaria de citar um exemplo de interpretação por deslocamento da clínica de Masud Khan:

"[Juan] gastou um bom tempo fazendo o desenho... Não conseguia decidir se acrescentava mais alguma coisa.

⁷⁸ Luis Cláudio aponta com precisão que os dois termos não são excludentes. Pelo contrário, podemos entender que as defesas se apresentam justamente em decorrência de necessidades. A questão que Alvarez levanta nos importa, sobretudo, enquanto proposição de manejo clínico. Ela se refere a uma maior ênfase, na fala do analista, na tristeza do que na necessidade de continuidade.

Considerarei que essa hesitação representava sua dúvida em relação ao que me contaria e o que guardaria para si. Quando decidiu não acrescentar mais nada, comentou: Bem, tio, aqui está. Depressa, por favor. Estou cronometrando as 'adivinhações agora.' (...)

Nesse momento, introduzi o tema dos nomes, lentamente: "No alto, à esquerda: uma planta de fora, num terraço eu diria, não no jardim." Juan tinha se levantado e se colocou a meu lado para olhar também. "Uma árvore no jardim (no alto, à direita). Três flores, e três flores de novo; separadas em dois ramos, no mesmo vaso. Um cavalinho; parece preocupado, olhando para mim." "Muito bom, tio. Essa é a minha égua. Continue." "Uma árvore voadora com oito galhos." "Você é engraçado, tio. Diga mais." "Três casas, uma mais afastada, duas mais próximas uma da outra." Fiz uma pausa, deliberadamente. Juan incitou-me: "Diga mais, tio, por favor." "Estou na dúvida. Ajude-me um pouco, por favor, Juan." Pegou o papel. "Veja, tio, três cadeiras, embaixo à direita, como você diria." Parou. "Mas estão vazias, Juan." "Mas cada um sabe qual é a sua. A da esquerda é da mamãe. Depois está o tio Hosay e depois eu, Juan", disse, iluminado. "Entendeu?" "Sim, Juan, entendi, e muito mais." "Que mais?" "Posso dar um nome para o seu desenho?" "Tudo bem, mas não escreve no desenho. Quero mostrar para a mamãe, vovó, vovô, tio Hosay e para titia, do

jeito que está. As nossas cadeiras lá em casa são vermelhas. Qual é o nome?" "Sabe, Juan, todas essas coisas diferentes devem ocupar muito espaço, dentro e fora. Por isso vou dar esse nome: "Cadeiras vazias, amplos espaços"". Juan riu." (Khan, 1991, p. 109-10)

Nesse relato clínico, vemos entrelaçados muitos pontos que foram desenvolvidos nesta tese. A intervenção acontece fundamentalmente como uma brincadeira. Nessa brincadeira, analista e paciente olham juntos um terceiro objeto (conforme Green sugeriu ser necessário às vezes). Notem que enquanto o menino desenha, Khan acompanha observador. E enquanto o analista tece pontuações a respeito do desenho, Juan posiciona-se de modo a poder mirar o desenho juntamente com Khan. Embora tivesse a situação do garoto em mente (mental e ambiental, intrapsíquica e intersubjetiva), em nenhum momento os comentários de Khan fazem referência explícita a sua compreensão, mantendo-se fiel ao princípio de que a interpretação deve se fazer povoar pelos elementos trazidos pelo paciente. Isso concorda com a posição de Green (1990) de se "interpretar a partir da linguagem do paciente e numa progressão gradual através dos diferentes níveis, começando na superfície e aos poucos aprofundando." (p. 187) O assinalamento central da interpretação de Khan se dá com a nomeação do desenho: "Cadeiras vazias, amplos espaços". Com essa metáfora, banhada do léxico do paciente, Khan espelha o que vê: um menino repleto de sem nomes e vazios. Interpretar por deslocamento é essencialmente fazer-se valer dos narremas do próprio paciente - seja ele adulto ou criança.

Discorreremos sobre a interpretação por deslocamento. No verbete 'deslocamento' do *Vocabulário de Psicanálise*, encontramos a seguinte colocação: "A figurabilidade é facilitada quando, pelo deslocamento, se efetua a passagem de uma idéia abstrata para um equivalente suscetível de ser

visualizado." (Laplanche, 1998, p. 117) Temos então que, pelo mecanismo de deslocamento, obtemos maior figurabilidade das questões psíquicas apresentadas pelo paciente. Quando a interpretação do analista alinha-se ao fenômeno do deslocamento, privilegia-se a obtenção de figurabilidade, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de metaforizar e brincar. Isto pode ser útil para aqueles pacientes nos quais a capacidade de brincar encontra-se, de algum modo, prejudicada.

Gostaríamos agora de pensar nas situações em que corremos o risco de 'pecar' não pela sobrecarga interpretativa sobre o paciente, mas, ao contrário, pelo pouco vigor de nossas interpretações, de nossos convites a ligamentos. "O poder do simbolismo pode ser enfraquecido e exterminado tanto por super-interpretações pseudoanalíticas e repetitivas de material de objetos parciais, quanto por tímidas sub-interpretações." (Alvarez, 1989, p. 75)

Guiados pelo caso de Bruno, podemos pensar como as interpretações em deslocamento, ou melhor, o campo analítico deslocado fora produtivo por um tempo, para que o paciente pudesse se haver com a cena primária explosiva com a qual se defrontara, sem que para isso precisasse sair queimado. Mas, em outro momento do processo, a sustentação da mesma vivência em deslocamento poderia significar um conluio defensivo do analista com o paciente.

Danon-Boileau (1995), acerca do atendimento de um garotinho, reflete sobre a natureza dos jogos de mágicas. Bruno passou praticamente um semestre fazendo mágicas literalmente. No jogo de mágica um se atem às regras e o outro observa estupefato. De algum modo, as sessões com Matias constituíram-se da mesma lógica de espetáculos de mágica. Penso que a interpretação por deslocamento pode induzir a uma paralisia, se ficarmos

nela, pois, quando ela impera, nem sempre o diálogo é garantido. É para esta armadilha da própria técnica que o caso de Bruno vem nos alertar.

Atendi Rui por um ano e meio, numa frequência de duas vezes por semana. Interrompemos nosso trabalho há mais de dez anos. Ele tinha então uns doze, treze anos. Guardo seus inúmeros cadernos de desenho desde então e alguns desses desenhos ainda permanecem vivos em minha memória.

O formato de nossos encontros me marcou: sentávamos os dois numa mesa, um de frente para o outro e ele se punha a desenhar, cabeça dobrada sobre o papel. Ele desenhava e eu conversava com seus desenhos. Fazia em média quinze desenhos por sessão. Seus desenhos eram incessantes e muito expressivos, mas sua corporeidade deixava marcas de difícil visibilidade. Tinha um porte físico franzino, um olhar suave e quase nada falava durante as sessões. O contraste entre sua corporeidade e a densa expressividade de seus desenhos é uma das marcas fundamentais de nosso contato e de minha compreensão desse menino.

⁷⁹ Esta escrita do atendimento de Rui foi construída a partir de seus cadernos de desenho, assim como o que repousa na memória da analista.

⁸⁰ Tomamos cuidado para que a experiência de escrita sobre a clínica não anule a própria experiência clínica. O psicanalista Masud Kahn era ciente de semelhantes riscos:

"tenho que me prevenir contra o que Samuel Beckett (1958) tão concisamente exprimiu como percepções "distorcidas em inteligibilidade". (...) É fácil reportar fatos. Mas a não-lógica dessas contendas [com uma paciente] poderia ser facilmente silenciada pelo raciocínio." (Khan 1991, p. 79)

Esta é uma tensão que nos acompanhou durante toda a feitura dessa tese - uma tese sobre a clínica. Esperamos ter encontrado um ponto intermediário que nos permita registrar a clínica - por que não fazê-la seria também extingui-la - sem no entanto mumificá-la.

Seus primeiros desenhos preenchiam a folha toda. Eram seres de todos os tipos, homens estilizados, punks, hippies, monstros, barrigudos, capangas, corredores. Sentia que Rui se escondia nesses desenhos e eu brincava de esconde-esconde com ele. Notava as figuras isoladamente, descrevia-as, apontava semelhanças e diferenças entre elas, tentando instalar-me em cena tão lotada. Depois de uma série dessas figuras de "cadê-achou", Rui passou a compor algumas tirinhas, num sequenciamento de cenas. As histórias dessas tirinhas representavam garotos sendo espancados. Eu fazia algo como a sonoplastia de suas histórias, emprestando vocalizações e exclamações que veiculassem o horror que estava sendo depositado nas folhas.

A essas tirinhas seguiu-se uma história oral. Rui narrou, desenhou e eu redigi. Era uma vez um Camaleão Negro que apresentava terríveis memórias soterradas. "O Camaleão Negro acordou de um sono de mais de 60 anos e se viu numa cidade no meio dos Estados Unidos. Enquanto andava, flashes de uma memória antiga, da Segunda Guerra, fizeram com que arrebetasse tudo. Quase foi para o manicômio!" Enquanto

contava e desenhava essa história a cara e o tom de voz de Rui permaneciam impassíveis.

Depois dessa história, um desenho muito impactante: um mundo de cobras e lagartos cai sobre a cabeça de um menino que grita atordado. E depois mais dois desenhos: estes últimos chamam atenção por seus traços mais infantis e por serem coloridos, os únicos de toda sua produção. Nesses desenhos, temos mal-encarados de um lado, coloridos de outro, fofão de um lado e skatista radical de outro. E, embora haja vontade de aproximação, os dois times não se juntam, ficando cada qual para seu lado.

Esse problema da integração dos bons e dos maus, dos alegres e dos tristes, é retomado sessões a frente em outros desenhos que Rui produz. São desenhos de um hospital e uma prisão. Virando e revirando as páginas pregressas de seus cadernos de desenho, Rui toma o cuidado de representar nesses um a um os personagens das outras sessões: as vítimas feridas são encaminhadas para o hospital onde são cuidados e enfaixados, já os violentadores vão para a prisão. Em certo ponto, porém, ele diz que “dá dó dos bandidos às vezes” e que “às vezes as vítimas são os culpados”. Com lápis e borracha, passa então a trocar alguns personagens de lugar: alguns que estão no hospital passam para a prisão e vice-versa, outros que estão na prisão vão para o hospital. Sinto que esse seu desenho tem uma qualidade de interação e mobilidade que o aproxima de uma brincadeira com bonecos.

Neste momento de nosso contato, novo ritmo tinha se estabelecido: ele desenhava, pausava, me explicava o que acontecia nos desenhos e eu escrevia seu relato.

Aparece então a segunda de suas histórias orais. É uma história sobre Genocop, alguém dividido entre superfície e profundidade. Alguém cuja memória arrisca sua integridade (corporal). "O Genocop já foi humano, frágil com corpo de carne e osso, familiares e memória. Hoje tudo que ele tem são destroços de corpo embaixo da armadura. O Genocop teve um memória: lembrou um acidente em que seu carro explodiu e seu corpo ficou em chamas!"

Rui desenhrou um grupo de ex-patriados muito felizes de fugir de seu país. Entre os ex-patriados reconheço umas pessoas sem face e comento sobre elas, dizendo da identidade em branco. Rui desenha então um sujeito sem marcas de corpo nem rosto, ladeado por diversas máscaras a indagar: quem sou eu?

Próximo desenho: Rui representa um baixinho (como ele) sendo humilhado por um grandalhão raivoso. Digo que esse baixinho é como ele e comento então um episódio que tinha acontecido na escola em que ele tinha arremessado uma cadeira num colega que o provocara. Com esta fala estou de algum modo oferecendo nome e identidade aos

desenhos e me endereçando à pergunta que ele formulara sessões (e desenhos) antes: quem sou eu? Em resposta a meu comentário, o desenho seguinte retrata o baixinho recuperando sua força e direito à palavra, bem instalado em cima da cadeira, a gritar de volta para o grandalhão.

Os desenhos seguintes representam a qualidade de ficção e faz-de-conta das violências que narramos. São teatrinhos de fantoche e brincadeiras de cowboys. O menino que assiste, no entanto, se assusta como se fosse de verdade. Se, por um lado, esses desenhos parecem advertir-nos: mas nada disso é de verdade, viu. E então a ficcionalidade viria para protegê-lo da ligação que meus comentários anteriores produziram entre ele e o que era representado nos desenhos. Por outro, e acho isso importante, esse desenho fala de uma experiência de tridimensionalidade adquirida por essas interpretações, nas quais o aqui-agora faz-se referido ao lá-outro e, assim, alguma leveza é conquistada.

Neste momento, Rui desenha uma história extremamente significativa. É uma história em quadrinhos que parece representar nosso trabalho, uma espécie de interpretação de nosso trabalho juntos. No primeiro quadrinho desta história, o personagem “o Nada” aparece chorando. Percebemos então que o Nada habita a cabeça de um jovem. Este Nada então encontra outro Nada. A partir deste encontro, olhos surgem em ambos e o ambiente passa a ser visto: uma casa, dois cachorros, uma árvore. No quadrinho seguinte, cercado pelo ambiente, um dos Nadas fala ao outro, enquanto este último pensa. Somos, por fim, confrontados com os dois Nadas habitando, agora, a mente de um homem já mais velho, barbado.

O NADA

Passado mais alguns meses, Rui já não quer mais vir às sessões e interrompemos. Eu lamento, pois sentia que ainda tínhamos muito trabalho a fazer.

Os desenhos apresentam-se nas sessões analíticas como formas de expressão por assim dizer mais contidas. Sei que é estranho dizer isso logo após testemunharmos tamanha expressividade em desenhos. Mas é muito diferente um paciente que retrata as formas de violência (psíquica) que viveu através de encenações, dramatizações ou mesmo palavras entoadas e outro que retrata através de desenhos. Os desenhos enquanto forma de expressão tem algo de não corpóreos e este era um traço particularmente acentuado no atendimento em questão, pois a expressão corporal e facial de Rui encontravam-se descompassadas das expressões gráficas. Quietude do corpo, intensidade do desenho: esse contraste me impactava.

Entendemos, inclusive, que os desenhos deste paciente eram, num primeiro momento, formas de ele se esconder mais do que se mostrar. Apesar das cenas violentas que faziam mostrar, os desenhos de Rui tinham uma característica específica de fechamento que não me envolviam e não me incluíam enquanto interlocutor.⁸¹

A possibilidade de estar em companhia, aliás, foi o grande eixo de construção do meu trabalho com Rui. Ele era um menino habitado por uma grande quantidade de histórias que não eram, porém, nunca compartilhadas, postas em comunicação. E lembramos a fala de Ogden da necessidade que o pensamento onírico aconteça de tempos em tempos em companhia.

⁸¹ Ao discorrer sobre a (in)viabilidade de se interpretar um texto literário, Green aponta a qualidade sem vida e não corporalizada desses discursos editados. Tece essa reflexão à luz de sua compreensão de que a fala analítica desenluta a linguagem, tornando-se assim fala corporalizada, que trouxemos brevemente no item “A linguagem da criança”. Os primeiros desenhos de Rui apresentavam algo dessa qualidade de discurso editado.

Nas primeiras sessões, Rui e a analista são colocados diante de um bombardeamento de imagens, figuras e expressões, sem espaço para pensar. A cena estava lotada e nenhum sentido dela emergia.⁸² As pessoas eram agrupadas por contigüidade espacial, sem que nenhum relacionamento se estabelecesse entre elas: estavam sozinhas em multidão. Assim também estavam o paciente e a analista, lado a lado, sem relação e sem história. As pontuações da analista se limitaram a produzir algum recorte singularizante nesse amontoado de sujeitos, ora descrevendo o colorido afetivo ao qual as vestimentas e gestuário das personagens desenhadas fazia aludir, ora encontrando emparelhamentos entre os mesmos.

Vale destacar que esses apontamentos respondiam aos próprios desenhos, pois, embora dispersas e praticamente camufladas na colcha de retalhos de personagens, as pessoas dos desenhos não eram insossas, tinham todas uma personalidade bastante marcada, além de ser possível encontrar, embaralhadas no meio da multidão, pares de pessoas iguais, uma em cada canto do papel. A analista responde a esses primeiros desenhos como se se tratasse de um jogo de esconde-esconde gráfico em que o paciente precisava ser encontrado e, desse modo, uma relação - entre o paciente e a analista - se estabelecesse.⁸³

Essa brincadeira produziu efeito e os desenhos passaram então a mostrar agrupamentos. Agrupamentos são bem diferentes de multidões. Os

⁸² Ouvi uma vez um escritor discorrer sobre as especificidades da escrita nos tempos de hoje e ele apresentou uma observação que me fez muito sentido: ele disse que na época de Eça de Queirós, por exemplo, o escritor precisava descrever com precisão os cenários para que o leitor pudesse ser transportado para lá. Nos dias de hoje, no entanto, os leitores já contam, a priori, com um imenso repertório de imagens, de modo que o escritor pode apenas aludir a um cenário, com poucas palavras, que o resto é facilmente construído pelo leitor. Como é escrever num mundo em que impera a profusão de imagens, era esta sua reflexão. Questão análoga o atendimento de Rui nos coloca: como pensar, como sentir num mundo em que impera a profusão de imagens.

⁸³ Lembramos o leitor da descrição de Roussillon, que apresentamos no item "O brincar como modo de trabalho", das variações possíveis das brincadeiras de esconde-esconde no desenvolvimento da criança.

agrupamentos representados por Rui permitiam ver uma situação de desmanche eminente: eram bêbados, vândalos e primos, que, embora primos, não tinham família. A violência silenciosa que estava contida na despersonalização e falta de contorno dos primeiros desenhos é transformada em violências focais, em espancamentos. Talvez fosse dessas experiências extremas que o paciente se escondia, camuflado na multidão. Nesse momento, o trabalho analítico exercia em Rui uma função materna, ou, nas palavras de Antonino Ferro, a partir de Bion (1962), uma função de alfabetização. O analista recolhe as comunicações brutas e não direcionadas da experiência emocional (nomeadas por Bion de elementos beta) e as modifica de modo a inseri-las num campo narrativo de comunicação e historização (os elementos alfa).

No estudo que fizemos sobre os pacientes autistas por ocasião de meu mestrado e ao qual nos referimos outras vezes na presente tese, analisamos o uso que as crianças ecológicas faziam dos desenhos animados. Afirmamos, então, que os desenhos ajudavam a dar contorno aos sentimentos e oferecer repertório para que estas crianças pudessem se dizer, oferecendo uma espécie de "imprinting" ou tatuagem de alteridade que, por conseguinte, os alojava em campo de comunidade. Em suma, o outro-televisão se impõe sobre o sujeito e o retira do estado de isolamento. (Pires 2007)

Já naquele momento, esboçamos a questão da necessidade de um passo além. Um passo que se daria pela habitação dialógica e que romperia o estado de captura de hiperfigurabilidade que se observa na ecolalia (Pires 2007). Temple Grandin, em seu livro *Thinking in Pictures*, descreve o estado assombroso em que vivia imersa, um estado de uma memória contínua, sem esquecimentos, sem apagamentos, nem pausas. Ela conta como foi capaz, por analogia ao aparelho de vídeo-cassete, a dar um pause no escorrimento

contínuo de suas memórias e assim, a partir destes cortes, foi capaz de pensar (Gradin, 1995).

O pause no escorrimento de memória de Temple corresponde à vaga que a analista conquista para que possa se instalar no campo pictórico outrora repleto de Rui. Trata-se da passagem de um campo ecológico em um campo dialógico. Para que haja diálogo tem que ser possível 'taking-turns', ou seja, o outro tem que estar suposto e instalado em nosso campo simbólico.

Algo disso se deu no trabalho com Rui. Com a intervenção da analista, a experiência de esmagamento decorrente da apresentação das figuras pictóricas das primeiras sessões cedeu lugar, gradualmente, a uma experiência de temporalização que permitia vivenciar as experiências ao invés de ser atropelado por elas.

Rui depositava muita violência nesses papéis e desenhos. Nossa estratégia clínica de "colher pelas bordas", de falar com os desenhos, raramente nos dirigindo a o que do Rui ali se apresentava, assinala nossa compreensão da fragilidade psíquica em jogo. Havia um senso de urgência nas comunicações pictóricas de Rui e um pedido que eu não me debruçasse demais, pois se não podia 'explodir'. Parece que estávamos, a todo momento, nas bordas da reatualização traumática.

Mais adiante no tratamento, Rui passa, de fato, a representar seus desenhos como ficção e faz de conta. E entendemos que essa passagem decorre do encontro com algum campo de transicionalidade. E a interpretação por deslocamento pode ser vista justamente como um meio para que tal estado de transicionalidade seja atingido.

A interpretação por deslocamento não se dá necessariamente em um espaço transicional; ao contrário, talvez, ela se dê justamente porque a

transicionalidade ainda não foi garantida e pretendemos, através dela, estabelecer alguma distância do campo traumático, ou, de outro modo, imprimir alguma robustez a um campo psíquico fragilmente formado. No caso de Rui, podemos dizer que não havia sido ainda conquistada a leveza decorrente da metade 'não eu' da equação transicional. A brincadeira é um campo de verdade do qual podemos nos distanciar ou mesmo sair se assim precisarmos. No caso de Rui, sinto que ele não podia se retirar desse ambiente de profusão de desenhos. Por isso é que, de algum modo, ansiava por apagamentos, explosões, soterramentos, esquecimentos e ex-patriamentos.

Quais os casos em que o uso da interpretação por deslocamento se faz necessário? Na maioria das vezes, combinada com outros modos de interpretação, importa-nos esclarecer. Anna Freud e Alvarez falam sobre os casos de pacientes psiquicamente fragilizados, em que os aspectos doloridos sobre os quais não se sabe ou não se pode falar devem ser mantidos no mundo externo. Na minha dissertação de mestrado, lembro de trabalhar com a ideia de que alguns pacientes precisam que fiquemos com as partes projetadas por eles em nós e as devolvamos em doses homeopáticas, mediante a ampliação de sua capacidade de elaboração. Falávamos também do efeito de tela de projeção que o analista tem nestas condições, fornecendo, assim, uma ampliação perceptiva e uma perspectiva que auxilia paciente que apresentam "frágeis traços simbólicos", como dizia Klein, iniciem seu caminho de elaboração. (Pires, 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em dado momento desta tese, tratamos o diálogo analítico como um intercâmbio das teorias sexuais infantis do par analista-paciente. Essa ideia se pauta no olhar freudiano que concebe a teorização infantil como um bom equilíbrio entre equivoco e verdade. Essa ideia - que foi desenvolvida no texto de 1908, "Teorias Sexuais Infantis" - é de alguma forma retomada, vinte anos depois, no texto de 1937, "Construções em análise". Este último texto é escrito a partir da clínica com adultos e não mais pelo aporte específico do contato com a criança. Lá Freud apresenta uma equivalência entre os delírios dos pacientes e as construções analíticas. "Os delírios dos pacientes parecem-me ser os equivalentes das construções que erguemos no decurso de um tratamento." (Freud, 1937, p. 286) Pode-se dizer, então, que é como se, dessa vez, o analista e o paciente intercambiassem seus delírios.

Se, no texto de 1908, Freud afirma que "as teorias sexuais falsas (...) possuem uma característica muito curiosa: embora cometam equívocos grotescos, cada uma delas contém um fragmento de verdade" (Freud 1908 p. 195), em 1937, ele, por sua vez, pontua:

Essa visão [que ele está apresentando] dos delírios (...) dá ênfase a um ponto de vista que geralmente não é trazido para o primeiro plano. A essência dele é que há [na loucura e nos delírios] (...) um fragmento de verdade histórica. (Freud 1937 p. 285)

Assim, nos equívocos das teorias sexuais infantis, dos delírios e das construções do analista (ou do paciente) em análise, Freud reconhece um fragmento de verdade. Note-se que o equivoco é o que prevalece, mas esse fragmento de verdade vem sendo suficiente para que muitas histórias se criem.

Essa afirmação possui uma maior abrangência na medida em que desloca a função da intervenção analítica. Seguindo esses dois textos freudianos,

entendemos que o trabalho da análise e da dupla analítica não reside na confirmação da verdade. É de Freud a proposta de substituição da ideia de interpretação pela de construção em análise: "se fala em interpretação (...) mas acho que construção é (...) a descrição mais apropriada." (ibidem, p 279) Dessa sorte, uma boa intervenção em análise é aquela que faz com que o paciente retome seu fluxo associativo:

O sim [do paciente] não possui valor, a menos que o paciente, imediatamente após o 'sim', produza novas lembranças que completem e ampliem a construção. (idem p 280-281)

Na situação analisante com crianças especificamente, podemos dizer que a intervenção analítica visa então construir a possibilidade de retomada do fluxo associativo e representativo da experiência do brincar.

É nessa linha de concepção da análise que encontramos a ideia de uma intervenção clínica que intenciona ampliar a capacidade simbólica das brincadeiras e garantir suficiente maleabilidade ao setting, para que a transferência continue a se desdobrar em brincadeiras - esse é o caso da intervenção ferencziana em brincadeira, assim como da interpretação por deslocamento annafreudiana. Nesse sentido, vimos que compreender não é sempre necessário ao analista, e por vezes é mesmo desaconselhável, contanto que se garanta, pelo setting e pelas intervenções analíticas, a composição de um clima de associatividade.

Mais além, se tomada em associatividade, a boa intervenção analítica é imediatamente transgredida e transformada pelo paciente - como vimos acontecer com a boneca-flor. A boneca, que foi concebida como uma interpretação em objeto das dificuldades da fase oral de Bernadette, graças a sua eficácia, ou podemos dizer, ao seu fragmente de verdade, restitui o fluxo brincante da menina. E, assim, vê-se logo transmutada em novas histórias e brincadeiras, movida pela infundável fome (infantil) por ficções

satisfatórias. Esse é o final feliz de uma intervenção analítica que, como tal, oferece-se enquanto objeto para ser manipulado, lambido, mordido, comido e, por fim, lançado ao chão - como acompanhamos nas nossas discussões acerca do Estádio do Descarte e do conceito de objeu.

Mas nem tudo é tão fluido assim, importa-nos dizer. É só lembrarmos dos inúmeros impasses e dificuldades clínicos que apresentamos ao longo dessa tese. Quando o brincar adoece e deixa de fluir, medidas são necessárias para que a simbolização retome seu curso. Para isso, contudo, brincar apenas não basta - como nos mostrou Roussillon como seu conceito de exigência de criar. Se o brincar adoece e com isso deixa de brincar, ou, nas palavras de Green, torna-se um brincar negativo, é necessária alguma intervenção que possibilite ao sujeito introjeção e transformação intrapsíquica. E essa é a questão que move e transtorna todo psicanalista (infantil) em sua prática.

Na tentativa de conceber a intervenção adequada ao resgate da vida do brincar, desembocamos na questão de quando e como o outro é permitido no terreno do brincar. Dito de outro modo, problematizamos qual o tipo de alteridade que é permitido em cada caso, com cada paciente. A preocupação que temos em mente é de oferecer algo ao paciente que possa ser introjetado sem ser evacuado. Na presente tese, focamos especialmente propostas técnicas que privilegiam o contato com a superfície do paciente - como é o caso da concepção da brincadeira como processo cuidador, na linha dos objetos transformacionais, que pede, por essa via, que o analista habite-a.

Nossa ideia é que comparecem, no brincar analítico, três elementos, necessariamente: o brinquedo, o analista e a criança. Em alguns casos, nosso campo de intervenção limita-se ao bem próximo da criança - como no exemplo do paciente Robbie de Anne Alvarez, na anterioridade da capacidade de

pensar ou brincar entre parênteses. Em casos como esses, a presença do analista tem que se restringir ao mínimo. Já outros casos permitem que foquemos os brinquedos, sobre eles falemos e com eles brinquemos - como todos os exemplos de interpretação por deslocamento demonstram. Outros casos, ainda, ou melhor, outros momentos em análise, permitem que façamos um voo panorâmico e remetamos a brincadeira a outros campos para além do aqui-e-agora brincante. Como exemplo desse último tipo, temos a interpretação da transferência no caso de Bruno. Essas três condições se distinguem quanto ao grau de presença do analista na cena e se reverterem em intervenções cuja utilidade precisa ser avaliada a partir da consideração do momento que se atravessa em análise.

Entendemos que tanto maleabilidade quanto resistência fazem-se necessárias à intervenção cuidadora. Ou, nas palavras de Houzel, para o bem-cuidar precisamos dosar elemento materno e elemento paterno. Em cada caso, uma necessidade.

De algum modo, os casos que apresentamos nesta tese cumprem a função de antídoto a máximas tecnicistas. É neste sentido que se falamos da importância da ficcionalidade e de uma oferta em brincadeira, trouxemos Jean, onde a história não é bem assim e o mundo "só de brinquedos" representa uma ameaça. Além disso, o caso de Bruno retrata o momento em que a analista lança-se para além da superfície de brincadeira, construindo uma interpretação da transferência que, por sorte, mostrou-se eficiente.

De algum modo, o psicanalista de crianças contemporâneo precisa ao mesmo tempo envolver-se na brincadeira, como estar ao largo disso para poder intervir quando a coisa não vai bem. O cumprimento dessa simultaneidade não é tarefa nada fácil, como atesta os contorcionismos das técnicas forjadas.

Para terminar, gostaria de lembrar que a psicanalista francesa Florence Guignard, assim como outros psicanalistas, defende a formação integrada de crianças e adultos. É esta também nossa posição: entendemos que é extremamente fértil para a produção teórico-clínica na psicanálise que casos de crianças sejam discutidos integradamente com casos de adultos, para que o que se aprendeu em um campo possa ser cruzado com o que foi aprendido no outro campo. É nosso desejo que esta tese possa cumprir esse destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, NICOLAS (1995). "A criança maiúscula ou a origem da gênese". In: Abraham, Nicolas e Torok, Maria (1995). *A Casca e o Núcleo*. São Paulo: Editora Escuta.
- ABRAM, JAN (2000). *A linguagem de Winnicott - dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter.
- AB'SÁBER, TALES (2005). *O sonhar restaurado - formas do sonhar em Bion, Winnicott e Freud*. São Paulo: Editora 34.
- ALVAREZ, ANNE (1992). *Live Company*. London: Tavistock.
- _____ (2012) *The Thinking Heart: three levels of psychoanalytic therapy with disturbed children*. New York: Routledge
- ANZIEU, DIDIER (1985). "La chambre morte de Van Gogh". In : *Le travail de l'inconscient*. Paris, Dunod.
- AUGUSTO, SÉRGIO (org.) (2009). *Terapia*. Rio de Janeiro: Desiderata.
- BARANGER, MADELEINE E WILLY (2010) "A situação analítica como um campo dinâmico" In Green, Andre et al. *Controvérsias a respeito de enactment e outros trabalhos*. São Paulo: Escuta.
- BARBOSA PEREIRA, ADRIANA (no prelo). *Ressonâncias entre experiência estética, experiência analítica e sublimação*. Tese de doutorado em a ser defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- BARTHES, ROLAND (1977/2004). *Aula*. São Paulo: Pensamento-Cultrix.

- BENJAMIN, WALTER. (2004) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e educação*. São Paulo: Editora 34.
- BICK, ESTHER (1962/1990). "Análise de crianças hoje". In: *Melanie Klein Hoje - Desenvolvidos da teoria e da técnica*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- BION, WILFRED (1962). *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- BOLLAS, CHRISTOPHER (1987). "O objeto transformacional". *A sombra do objeto*. Rio de Janeiro, Imago, 1992.
- BROUGERE, GILLES (2001). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- CAMAROTTI, MARIA DO CARMO (2010). "O nascimento da psicanálise de criança - uma história para contar". *Revista Reverso*, volume 32, número 60, Belo Horizonte.
- CAMPOS, HAROLDO DE. (1976) *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva
- CANDI, TALYA SAADIA (2010). *O duplo limite: O aparelho psíquico de André Green*. São Paulo: Editora Escuta.
- _____ (2012). "Processo analítico e alteridade na obra de André Green". *Revista Impulso*, volume 22, número 55, pp. 35-44, Piracicaba.
- CARROLL, LEWIS (1977). *Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou lá*. Organização e tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora Summus.
- CASTELO FILHO, CLÁUDIO (2009). "Experiência, imagem, o pensamento-sonho". *Revista Ide*, volume 32, número 49, São Paulo.

- CASTRO PEREIRA, CRISTINA MONTEIRO (1998). "Transcrição: a tradução em jogo". (<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno06-15.html>)
- COSSEN, FLORIAN MICOUD (Diretora) (2010). *O dia me que não nasci* (Das lied in mir). [DVD] Alemanha: Serendip Filmes.
- COUTINHO, EDUARDO (Diretor). (2002). *Edifício Master*. Brasil: Vídeofilmes
- _____ (2007). *Jogo de Cena*. [DVD] Brasil: Videofilmes/Matizar
- DANON-BOILEAU, LAURENT (1995/2001). *The silent child - exploring the world of children who do not speak*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- _____ (2007). "A força da linguagem". *Revista Ide*, 45, p. 70-102.
- DOLTO, FRANÇOISE (1947). "Um ponto de vista inesperado sobre asseio", In: _____ *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____ (1973). "Repensar a educação das crianças: a propósito do adestramento no asseio esfinteriano", In: _____ *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____ (1984). *No jogo do desejo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A..
- _____ (2007a). *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva.
- _____ (2007b). *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2008a). "Tanto o pai quanto a mãe devem desejar a criança (Bebês programados ou bebês surpresa?)", In: _____ *Quando surge a criança: Tomo III*. Campinas, Editora Papirus.

- _____ (2008b). *Quando os filhos precisam dos pais*. São Paulo: Martins Fontes.
- FÉDIDA, PIERRE (1978). *L'absence*. Paris: Éditions Gallimard.
- FENDRIK, SILVIA (2007). *Psicoanalistas de niños: la verdadera historia - 4. Françoise Dolto y Maud Mannoni*. Buenos Aires: Letra Viva.
- FERENCZI, SANDÓR (1931/1992). "Análises de crianças com adultos". In: _____ *Sándor Ferenczi - Obras Completas: Psicanálise IV*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- FERREIRA, AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA (2009) *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Positivo livros.
- FERRO, ANTONINO. (1995) *A técnica na psicanálise infantil - A criança e o analista: da relação ao campo emocional*. São Paulo: Imago.
- _____. (1999) *A psicanálise como literatura e terapia*. São Paulo: Imago.
- FIGUEIREDO, LUIS CLÁUDIO. (2009) *As diversas faces do cuidar - novos ensaios de psicanálise contemporânea*. São Paulo: Escuta.
- _____ (no prelo) "A interpretação psicanalítica: clínica e formações da cultura"
- FIGUEIREDO, LUIS CLÁUDIO E COELHO JUNIOR, NELSON (2000). *Ética e Técnica em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta.
- _____ (2003). "Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: dimensions of otherness". *Culture Psychology*, 9.3, p. 193 - 208.

- FORMAGGINI, BETH (Diretora). (2009). *Apartamento 608 - Coutinho.doc* [TV]. Rio de Janeiro: 4ventos comunicação.
- FRAYZE-PEREIRA, JOÃO (2011). "Arte e inveja: relações entre amor e ódio, clínica e política na era do vazio". *Ide*, 34.52, pp. 157-171.
- FREUD, ANNA. (1971) *O tratamento psicanalítico de crianças*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- FREUD, SIGMUND (1905). "Os chistes e sua relação com o inconsciente", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 7, 1996.
- _____ (1908a). "Teorias sexuais infantis", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 9, 1990.
- _____ (1908b). "Escritores criativos e devaneios", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 9, 1990.
- _____ (1909). "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 10, 1990.
- _____ (1920). "Além do Princípio do Prazer", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 18, 1990.
- _____ (1923). "O Ego e o Id", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, vol. 19, 1990.

- _____ (1937). "Construções em análise", In: _____ *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, vol. 23, 1990
- FROCHTENGARTEN, JANETE (2005). "Prefácio" In: Pontalis, Jean-Bertrand. *Entre o sonho e a dor*. São Paulo: Idéias e Letras.
- FROCHTENGARTEN, JULIO (2007). "A interpretação: limites e rupturas de um conceito e de uma prática". *Jornal de Psicanálise*, 40.73, São Paulo, dezembro 2007.
- GAIMAN, NEIL (2002) *Coraline*. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____ (2009) "Graphic Novelist Neil Gaiman Interviewed" (entrevista) *The Quietus*. 11 de maio de 2009. ([HTTP://THEQUIETUS.COM/ARTICLES/01631-NEIL-GAIMAN-INTERVIEWED](http://thequietus.com/articles/01631-neil-gaiman-interviewed))
- GRAÑA, ROBERTO BARBERENA. (2012) "O declínio da interpretação e a contemporaneidade da psicanálise". *ALTER - Revista de Estudos Psicanalíticos*, v. 30 (2), 67-83.
- GRANDIN, TEMPLE (1995). *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*. New York: Vintage Books.
- GREEN, ANDRÉ (1982) *O discurso vivo: uma teoria psicanalítica do afeto*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____ (1990). *Conferências brasileiras de André Green: metapsicologia dos limites*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1993). "Surface analysis, deep analysis". In: *On private madness*. Connecticut: International University Press.

- _____(2013). *Brincar e reflexão na obra de Donald Winnicott*. São Paulo: Editora Zagodoni.
- GEISSMANN, CLAUDINE E PIERRE. (1998) *A History of Child Psychoanalysis*. London e New York: Routledge.
- GUELLER, ADELA STOPPEL (no prelo). *O brincar e sua interpretação*.
- _____(no prelo) *Fantasia e interpretação na clínica com crianças*.
- GUIGNARD, FLORENCE (1997). *O infantil ao vivo: reflexões sobre a situação analítica*. Rio de Janeiro: Editora Imago.
- HORNE, ANN E LANYADO, MONICA (editores). (2006) *A question of technique: independent psychoanalytic approaches with children and adolescents*. East Sussex: Routledge.
- HORNE, ANN. (2006) "Interesting things to say - and why" In: Horne, Ann e Lanyado, Monica (editores). *A question of technique: independent psychoanalytic approaches with children and adolescents*. East Sussex: Routledge.
- HOUZEL, DIDIER (2001). "Bisexual qualities of the psychic envelope". In: Edwards, Judith (editor). *Being Alive: Building on the work of Anne Alvarez*. East Sussex: Brunner-Routledge.
- HUIZINGA, JOHAN (2010). *Homo Ludens - o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- JERUSALINKY, ALFREDO (2003). "As Crianças do Ready Made". In: *Novos Sintomas*. Salvador: Agálma.

JERUSALINSKY, JULIETA (2009). *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (2011). "Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados autísticos". *Revista da APC*, v. 22, p. 77-89.

KHAN, M. MASUD R. (1991) *Quando a primavera chegar: despertares em psicanálise clínica*. São Paulo: Editora Escuta.

KLEIN, MELANIE (1932/1997). *A psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

_____ (1955). "The Psycho-Analytic Play Technique: Its History and Significance". In Mitchell, Juliet (1986) *The selected Melanie Klein*, London: Penguin Books.

_____ (1961). *Narrative of a child analysis: the conduct of the psycho-analysis of children as seen in the treatment of a ten-year-old boy*. London: Vintage.

KORBIVCHER, CELIA FIX (2007). "Bion e Tustin. Os fenômenos autísticos e o referencial de Bion: uma proposta de aproximação". *Revista Brasileira de Psicanálise*, volume 41, número 2, São Paulo.

LACAN, JACQUES (1949). "The Mirror Stage as Formative of the Function of the I as Revealed in Psychoanalytical Experience". In: _____ *Ecrits: A Selection*. London: Tavistock Publications.

LANGER, SUSANNE K., (1942), *Philosophy in a New Key*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts, 1980.

- LAPLANCHE, JEAN E PONTALIS, JEAN-BERTRAND, (1998), *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- LAZNIK, MARIE CHRISTINE. (2013) *A hora e a vez do bebê*. São Paulo: Instituto Langage.
- LIER-DE VITTO, MARIA FRANCISCA. (1998) *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. São Paulo: EDUC.
- LITTLE, MARGARET. I. (1990). *Psychotic anxieties and containment: A personal record of an analysis with Winnicott*. Northvale, N. J.: Jason Aronson.
- MANIER, COLETTE (2006). "Prefácio". In Dolto, Françoise. *Destino de Crianças: adoção, famílias de acolhimento, trabalho social*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- MILNER, MARION (1944). "Um sintoma suicida em uma criança de três anos de idade". In: _____ *A loucura suprimida do homem são*. São Paulo: Imago, 1987.
- _____ (1952). "O hiato enquadrado". In: _____ *A loucura suprimida do homem são*. São Paulo: Imago, 1987.
- _____ (2010). *On not being able to paint*. Londres: Routledge.
- NEUBAUER, PETER B. (2001). "The role of displacement in psychoanalysis". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 49, New Haven: Yale University Press, pp. 107-119.
- OGDEN, THOMAS. (2004). "This art of psychoanalysis: dreaming undreamt dreams and interrupted cries". *International Journal of Psychoanalysis*, volume 84, pp. 857-877.

- _____ (2012). "Sobre três formas de pensar: o pensamento mágico, o pensamento onírico e o pensamento transformativo". *Revista Brasileira de Psicanálise*, volume 46, n. 2, pp. 193-214.
- PAVONE, SANDRA. (2006) *Brinquedos e cultura: o universo lúdico na contemporaneidade*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PEREIRA LEITE, ELIANA BORGES (1996). "Ressonâncias do objeto. O brincar e o espaço analítico: P. Férida, D. Winnicott e o fort-da". *Revista Percurso*. São Paulo, número 17, volume 2, pp. 91-100.
- PETRI, RENATA (2006). *Leitura Psicanalítica do Desenvolvimento e Suas Implicações para o Tratamento de Crianças*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- PHILIPS, ADAM. (1998) *The beast in the nursery - on curiosity and other appetites*. New York: Random House.
- PIRES, LUCIANA. (2007) *Do Silêncio ao Eco: Autismo e Clínica Psicanalítica*. São Paulo: Edusp.
- PONTALIS, JEAN-BERTRAND. (1988) *Amor dos começos*. São Paulo: Editora Globo.
- _____. (1990) *A força de atração*. São Paulo: Editora Erudição e Prazer.
- _____. (2005) "Entre o saber e a fantasia" In: *Entre o sonho e a dor*. São Paulo: Idéias e Letras.
- POE, EDGAR ALLAN. (1843) *The Black Cat*. New York: Tor Books.

- RABELLO, SILVANA. (2001) "Dizeres de crianças: repetições e modulações tonais entoando jogos subjetivos". *Revista Percurso*, São Paulo, volume 26, p. 21-29.
- RAMIS, HAROLD (Diretor) (1993) *Feitiço do Tempo - O Dia da Marmota* (*Groundhog Day*). [DVD]. Estados Unidos: Sony Pictures.
- RODRIGUES, NELSON. (maio/junho de 1972) "Escritores em Depoimento" (entrevista). *Filme Cultura*, 6.20, p. 16.
- ROSENFELD, HELENA KON (1998). *Palavra pescando não palavra: a metáfora na interpretação psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ROUSSILLON, RENÉ. (1995) *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Presses Universitaires de France, Paris.
- _____ (2006). "A 'linguagem' do enquadre e a transferência sobre o enquadre". Colóquio da Sociedade Psicanalítica de Paris - 80º aniversário. Tradução Ester Litvin.
- _____ (2010) "A capacidade de criar e a exigência de criar". *Jornal de Psicanálise*, volume 43, lume 43, número 79, São Paulo.
- _____ (2013) "Comentários de René Roussillon" In: Figueiredo, Luis Claudio; Bergamo Savietto, Bianca; Souza, Octavio (orgs.). (2013) *Elasticidade e limite na clínica contemporânea*. São Paulo: Editora Escuta.
- SAFRA, GILBERTO. (1996) *A Vassoura e o Divã*, *Revista Percurso*, número 17, pp. 69-74, São Paulo.
- _____. (2003, 2004, 2005) *Curso Completo - Psicanálise e psicoterapia: teorias e técnicas*. [DVD]. São Paulo: Editora Sobornost.

- SALVITTI, ADRIANA. (2006) Função-alfa e estilos de pensamento em Bion: uma aproximação por meio da experiência de alteridade. *Revista Percurso*, v. 37. São Paulo.
(http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apq=artigo_view&ida=251&ori=autor&letra=S)
- SANDLER, J., KENNEDY, H. AND TYSON, R.. (1980) *The technique of child psychoanalysis: discussions with Anna Freud*. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.
- STERNBERG, JANINE (2006). Not simply 'doing': thoughts from the literature on technique. In: Horne, Ann e Lanyado, Monica (editores). *A question of technique: independent psychoanalytic approaches with children and adolescents*. East Sussex: Routledge, 2006.
- TÁLAMO, PARTHENOPE BION. (2011). "Uma memória do futuro sua relevância clínica". *Jornal de Psicanálise*, 44(80), 141-146.
- TANIS, BERNARDO (1995). *Memória e Temporalidade: Sobre o Infantil em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TREVARTHEN, C., E AITKEN, K. J. (2001) "Intersubjectivity: research, theory and clinical applications", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3-48.
- TUSTIN, FRANCES (1972). *Autism and Childhood Psychosis*. London: Hogarth.
- URRIBARRI, FERNANDO. (2012) "O pensamento clínico contemporâneo: uma visão histórica das mudanças no trabalho do analista". *Revista Brasileira de Psicanálise*, volume 46, n. 3, pp. 47-64.
- VORCARO, ANGELA M. R.. (1997) *A criança na clínica psicanalítica*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

_____. (1941) "A observação de bebês em uma situação estabelecida".
In: _____ *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

WINNICOTT, DONALD. (1945) "Desenvolvimento Emocional Primitivo". In: _____ *Textos Selecionados: Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993, p. 269-86.

_____. (1957) "Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise". In: _____ *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1983.

_____ (1958). "A capacidade de estar só". In: *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1983.

_____. (1968) "O uso de um objeto e o relacionamento através de identificações". In: _____ *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ (1971a). "O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil". In _____ (1971). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

_____ (1971b). "O brincar: uma exposição teórica". In

_____ (1971c). "Assistência residencial como terapia". In _____ (1987) *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1977). *The Piggie: relato do tratamento psicanalítico de uma menina*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1999) *The spontaneous gesture - selected letter of D. W. Winnicott*. Londres: Karnac Book.