



PUC
RIO

MARIA LÚCIA LORÊDO ABREU JORGE

O BRINCAR NA TERAPIA COM CRIANÇAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

ABRIL DE 1992

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea

CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil

<http://www.puc-rio.br>

MARIA LUCIA LOREDO ABREU JORGE

O BRINCAR NA TERAPIA COM CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

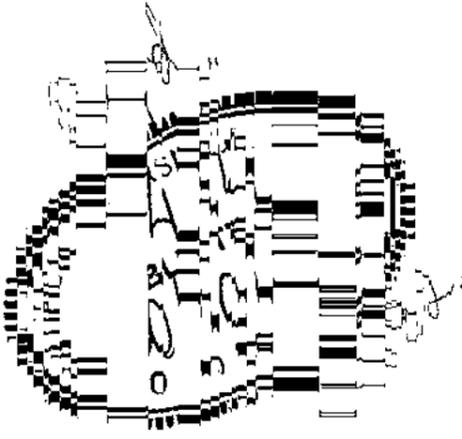
Orientadora: **MARIA HELENA DE NOVAES MIRA**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

ABRIL, 1992

UC 39936-8



150
582
REF-UC

A Marcos, companheiro e
cúmplice;
e A Júlia e André, nossos
filhos.

AGRADECIMENTOS

. A Marcos, pelo estímulo, apoio e ajuda na edição da dissertação em computador;

. A "Sarah" pelo apoio incondicional;

. As "avós" "Isaura" e "Nita" sem as quais esta dissertação não seria concluída;

. A Neuza Santos Souza pela ajuda neste percurso;

. A professora Lúcia Rabello pela escuta e críticas;

. A Maria Helena, pela paciência, estímulo e atenção;

. A CAPES, pela concessão da bolsa;

. Ao departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro pelas oportunidades oferecidas

RESUMO

Este estudo partiu de uma experiência clínica e visa analisar o brincar particularmente na situação terapêutica com crianças.

O brincar foi situado teoricamente num contexto de base psicanalítica enfatizando seu aspecto transferencial, como fenômeno transicional - tal como Winnicott o define - e enquanto ponto de intersecção dos três registros: Real, Simbólico e Imaginário na concepção de Lacan.

Foram analisadas as transformações do brincar, que o singularizaram, durante o percurso da análise. Estas mudanças se explicitaram tanto na relação entre o brincar e a palavra quanto nos diferentes usos possíveis do brincar.

Concluiu-se então que, cabe ao analista, através de sua intervenção - verbal ou lúdica - pelo uso que lhe foi dado fazer do brincar, transformá-lo em um brincar analítico tornando-o um instrumento da análise tão válido quanto a palavra.

Consequentemente evidenciou-se a intervenção lúdica do analista na medida em que esta se caracteriza como um "ato" que produz como efeito a emergência de algo novo e inaudito.

Concluiu-se também pela específica singularidade da análise de crianças e de seu fim, na medida em que a criança

mantém um lugar para um suposto-saber mesmo quando do término da análise.

As conclusões foram então exemplificadas através de casos ilustrativos significativos das diferentes relações possíveis entre palavra e brincar, assim como da intervenção do analista.

RESUMEE

Cet étude est partie d'une expérience clinique et vise analyser le "jeu" particulièrement dans la situation thérapeutique avec enfants.

Le "jouer" a été situé théoriquement dans un contexte transferentiel, en tant que phénomène transitionnel - comme Winnicott l'a défini - et en tant que point d'intersection parmi les trois registres : Réel, Symbolique et Imaginaire, de Lacan.

On a analysé alors les transformations du "jouer"; changements qui ont été explicités pendant le parcours de l'analyse tant dans la relation entre le "jouer" et "la parole" qu'aux différents usages possibles du "jouer".

On a conclu, alors, qu'il est à l'analyste, par son intervention verbal ou ludique, la tâche de transformer le jouer en jouer analytique en le transformant dans un instrument de l'analyse aussi valide que la "parole".

Par conséquence on a mis en évidence l'intervention ludique de l'analyste dans la mesure où elle se caractérise comme "acte" qui produit comme effet l'émergence de quelque chose de nouveau et d'inaudit.

On a conclu aussi par la singularité spécifique de l'analyse d'enfants et de sa fin, dans la mesure où l'enfant

maintient une place pour un savoir - supposé même à la fin de l'analyse.

Les conclusions sont, alors, exemplifiées par des cas cliniques illustratives, significatifs des différentes relations possibles entre "parole" et "jouer" ainsi que de l'intervention de l'analyste.

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPITULO 1 - Sobre jogar... brincar.....	06
1.1 O Jogo em Freud.....	07
1.2 O jogo da transferência em Freud.....	12
1.3 Brincar - o jogo em Winnicott.....	18
1.4 Situando o brinquedo: os três registros em Lacan..	29
CAPITULO II - Dos possíveis usos do brinquedo.....	40
2.1 O brinquedo e o simbólico.....	40
2.2 O Brincar e a palavra : pensando a especificidade do brincar na infância.....	45
2.3 Sobre o lugar do analista num brincar à dois.....	51
CAPITULO III - Sobre a prática clínica.....	59
3.1 Um terapeuta que brinca.....	64
3.2 O fim da análise... Uma questão de ponto final ou reticências ?.....	72
3.3 Um fim particularmente singular.....	76
CAPITULO IV - Casos ilustrativos.....	81
4.1 - Caso no 1 : M.	82
4.2 - Caso no 2 : H.	87
4.3 - Caso no 3 : R.	91

.VII.

CONCLUSÃO.....113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....116

BIBLIOGRAFIA.....120

INTRODUÇÃO

Em minha prática clínica muitas vezes me perguntei sobre as possibilidades e os limites da prática analítica com crianças. Pela peculiaridade de trabalhar com crianças até a adolescência, percebia que diferentemente dos adolescentes, a prática com crianças implicava no manejo efetivo do brincar - particularmente na faixa de seis à dez anos - fazendo parte do percurso da própria análise. Mesmo chegando ao fim da análise preservava-se um espaço para o brincar.

Este brincar exigia uma materialidade, um objeto a ser investido e transformado, "animando-se", "criando vida", a partir do uso que lhe fosse dado pela criança. A dimensão "mágica" deste fazer com poucos elementos presentificava o desejo literalmente na palma da mão. Um fazer constituinte da infância distinto do fantasiar e do sonhar por seu caráter que, num primeiro momento poderia-se dizer "concreto" e compartilhado.

Ao lado disso, observava na literatura específica, uma ênfase no conteúdo do brincar em detrimento do "fazer-agir" do brincar. Era como se, para a psicanálise, o brincar detivesse um caráter unidimensional igualando-se ao fantasiar e ao sonhar, enquanto formação do inconsciente. Curiosamente eram os autores justamente que trabalhavam com crianças aqueles que traduziam o brincar, em sua prática clínica, por um equivalente ao sonho. Isto me pareceu um reducionismo na medida em que, no consultório, ao ver as crianças no "vir-a-ser" do brincar,

percebia uma multiplicidade de dimensões naquele agir. Multiplicidade advinda não só das possibilidades significantes do brincar, mas, das diferentes possibilidades de uso deste "fazer" denominado brincar. Uma variedade e uma riqueza de tal ordem, que, o mais correto talvez fosse denominá-los "brincares".

Para entender este "fazer" lúdico busquei em Winnicott, em suas considerações sobre o brincar, subsídios que me levaram a pensá-lo inicialmente enquanto construção, fazer sensorial e elaboração. Porém algo ainda ficava por dizer na medida em que escapava a especificidade do brincar no que concerne a infância, mais especificamente durante o processo analítico, sob a influência da transferência. A especificidade da técnica analítica com crianças - assim como os subsídios teóricos que a sustentam-ou seja, o uso que é dado ao brincar na análise tornou-se então o foco deste trabalho.

Para pensar esta especificidade situei o brincar em relação aos três registros de Lacan (Real, Simbólico e Imaginário) considerando-os invariavelmente interligados como as pontas de um nó borromeano.

O brincar caracterizado por esta tripla dimensão, como instrumento, linguagem, via através da qual o inconsciente se dá a perceber foi um dos caminhos que percorremos neste trabalho.

Porém não o único. Ao pensar o brincar na análise fez-se necessário, pensar um outro brincar; o brincar do analista

que intervinha de modo inegável no brincar da criança, criando novas possibilidades assim como novos limites à este brincar.

Neste percurso, a palavra vinha como um dizer que, acompanhando o dizer do brincar, raramente era o foco da sessão, ao menos para a criança entre 6 e 10 anos de idade no início do trabalho. Do mesmo modo eu percebia que, à medida que o processo terapêutico caminhava, a relação com o brincar e com a palavra, nele implicado, se alterava. A um brincar, por vezes, carregado de ansiedade dava lugar um jogo prazeroso onde o investimento na palavra, deslocava do brincar o investimento afetivo penoso. Com o tempo, a palavra assumiria toda a sua dimensão simbólica a semelhança de uma análise de adultos, com a sutil diferença que o brincar permaneceria.

Neste ponto, porém já não era o mesmo brincar, já se havia transformado em um outro brincar.

Algumas questões se impuseram então:

- De que trata o brincar na análise?
- Quais suas singularidades quando da praxis analítica?
- Qual o lugar do analista de crianças? Quais os seus limites?
- Pode um analista brincar?
- Como finda esta brincadeira?

Para encaminhar estas questões retomei em Freud a noção de transferência e sua concepção de "jogo infantil" enquanto elaboração de um desejo inconsciente, entendido para os fins deste trabalho, como equivalente a brincar.

Em Winnicott, através de seus conceitos de objeto e fenômeno transicional pensei o brincar enquanto um fazer articulando-o ao Real, Simbólico e Imaginário em Lacan enquanto intersecção de diferentes registros.

Para, assim teoricamente situado, abordar o brincar na prática clínica enfocando a questão da intervenção do terapeuta de crianças. Tomando como intervenção o "ato" que, ao se dar, permite a ressignificação e a emergência do novo, do "inaudito".

Estou pensando aqui na especificidade da técnica analítica com crianças.

Em se tratando de uma preocupação surgida na prática clínica, esta dissertação retornou, enquanto "repetição diferencial" (Rosa, 1987), aos casos clínicos que lhe deram origem sob a forma de casos ilustrativos de diferentes usos possíveis do brincar na análise, tanto no que concerne aos usos que a criança lhe confere, quanto do uso que o analista dele faz.

Constituiu-se nossa opção metodológica, por esta razão, num estudo teórico com casos ilustrativos de crianças entre 6 e dez anos de idade onde, a partir dos autores supracitados faço uma análise do brincar analítico como um brincar particularizado, apontando para os limites não só da

intervenção do analista como do processo como um todo na criança, visando contribuir para uma melhor compreensão deste fazer do brincar.

Finalizo minha exposição com três exemplos extraídos de minha prática onde, o brincar adquire diferentes usos no "falar- agir" da análise. Tratando os dois primeiros de extratos de sessões clínicas onde a criança situa o brincar na análise e um terceiro caso, mais elucidativo dos diferentes usos do brincar e de sua inter-relação com a palavra durante diferentes momentos do percurso analítico.

CAPITULO I

SOBRE JOGAR. . . BRINCAR

Do jogo, nos diz Stella de Poian (Poian, 1979), se tem consenso quanto a duas definições básicas:

— a primeira diz respeito a necessidade da regra; define o jogo como um sistema localizado num tempo e num espaço determinados, tendo nas regras o divisor entre a brincadeira e o resto da existência;

— a segunda fala de um jogo absoluto, de transgressão incessante cuja única regra talvez seja o imprevisível absoluto.

Para os fins deste trabalho trataremos o brincar como equivalente ao jogar considerando jogar à partir do "playing" em inglês, que engloba o brincar, o representar e o tocar (como no caso de um instrumento musical, por exemplo) além do "jogar" tal qual significamos em português.

Partiremos além disto da primeira definição de De Poian, se não por outra razão, por situarmos o brincar neste trabalho num espaço específico, qual seja, a terapia com crianças. Isto não implica abandonar a segunda definição a qual retomaremos, em outro momento, ao longo deste trajeto.

Definido o jogo do qual trataremos, começamos do momento que deu origem a esta dissertação: "o jogo das poltronas".

"R. de 6 anos permanece mudo nas primeiras sessões. Parece alheio a mim e à sala. Sai de seu silêncio contornando lentamente a poltrona onde estava sentado, e começa a empurrá-la em minha direção até imprensar-me contra a poltrona onde estou sentada.

As sessões se sucedem. A cena da poltrona se repete idêntica, ritualmente no início de cada sessão. Começam a surgir possíveis significações, significações múltiplas que vão se dar a cada momento.

Instaurou-se um jogo, um encontro. Jogo-brincadeira preñe de significações traduzido em algo aquém ou além da palavra. Jogo este que ao longo do processo terapêutico vai desempenhar um papel fundamental constituinte da dinâmica deste paciente. "

Um jogo que, por sua repetição sempre a mesma e no início de cada sessão, apresenta suas regras no próprio ato de jogar. Um jogo onde a criança não só cria as regras mas ordena o mundo segundo seu desejo.

1. 1. O jogo em Freud

Do jogo nos fala Freud com esta característica no artigo "Escritores criativos e devaneios" quando traça um paralelo entre o brincar infantil, o fantasiar, o devanear e a obra do escritor criativo.

Neste texto, Freud questiona se os primeiros traços da atividade imaginativa não estariam presentes na infância; brincando a criança estaria, em sua ocupação favorita se

comportando como um escritor criativo; recriando, ou melhor reordenando o mundo de um modo que mais lhe agradasse.

O que não significa que o brincar não seja levado muito à sério pela criança, ao contrário, ele é investido de muita emoção.

Esta seriedade no brincar não se confunde, tão pouco, com desrealização; em nenhum momento no seu brincar, a criança deixa de diferenciar o que é sua criação do que pertence a realidade. Ao brincar a criança não subestima o mundo real, mas afirma a distância entre ambos:

"A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade. . . "
(Freud, 1908[1907], pg. 150)

Para brincar ela se utiliza de um objeto mediador, o brinquedo. O brinquedo é então um intermediário entre a realidade e a fantasia; entre o mundo que a cerca e o que é criado exclusivamente por seu desejo.

Na mesma categoria se inclui a obra do escritor criativo.

Ao escrever, o escritor criativo constroi ou reorganiza o mundo da mesma forma que a criança. Mais do que isto, através de sua arte, torna muitas coisas que caso fossem vividas na realidade seriam extremamente desprazerosas, em objeto de prazer para seus leitores; através do jogo de fantasia. Do mesmo modo a criança, ao brincar lida com situações que, se

vivenciadas na realidade, muitas vezes causariam profundo desprazer.

Em ambos os casos, reorganiza-se a realidade de um modo satisfatório.

- E qual o motor desta transformação? O que move tanto a criança como o escritor?

- Freud nomeia este motor: este motor se chama desejo.

"As forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo uma correção da realidade insatisfatória." (Freud, 1908-[1907], pg. 152)

Assim o fantasiar, o brincar e a criação artística teriam em comum a origem e o fim; qual seja, visariam a satisfação de um desejo.

Na criança, o brincar visaria basicamente um desejo (nos fala Freud ainda no mesmo artigo): o desejo de ser adulto.

Este brincar prazeroso da infância que a primeira vista parece desaparecer a medida que nos tornamos adultos, não deixa de existir. Traveste-se por assim dizer, nas fantasias e nos devaneios, a diferença entre ambos podendo ser resumida a dois aspectos:

- a criança ao brincar se utiliza de um objeto como mediador sentindo mesmo necessidade de fazê-lo diferentemente do adulto ao fantasiar.

- o brincar da criança é aceito "naturalmente" ao contrário do fantasiar adulto ao qual são impostas condições.

Talvez o que se espera da criança seja que ela brinque, brinque de ser adulto enquanto que do adulto se espere que ele atue no mundo real e não que brinque ou fantasie. Mas como o próprio Freud nos lembra nunca renunciemos a um prazer experimentado:

"Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade nunca renunciemos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado."

(Freud, 1908-[1907], pg. 151)

Haveria então, em Freud, uma relação criar - jogar, fazer-arte - brincar (não é à toa que nos referimos ao brincar mais ousado da criança como "fazer-arte").

Esta relação ganha um novo colorido quando, em outro texto, Freud analisa em pormenores o jogo que uma criança, seu neto, então com um ano e meio, realiza quando da ausência de sua mãe. A criança que, vive quase exclusivamente sob os cuidados da mãe, brinca deste modo sempre que a mãe sai e não parece sentir angústia quando destas ausências.

O jogo é composto de dois movimentos distintos: um primeiro momento quando a criança lança o carretel para longe de modo que este sai do alcance de sua visão (sob um móvel, por exemplo), e um segundo momento quando ele o puxa de volta pela

cordinha emitindo um som "ooo" que tanto Freud quanto a mãe da criança traduzem por "fort" (fora), enquanto que acompanhando o segundo movimento a criança diz: "da" (aqui).

A relação da ausência da mãe com o jogo não escapa a Freud.

O carretel-brinquedo torna-se, no jogo, também mãe. Com a significativa diferença que no brincar esta ausência (e presença) está sob o controle da criança.

No jogo do carretel se encontrariam as bases do simbólico no jogo da criança, qual seja, a representação de um conflito e seu domínio pela passagem da passividade à atividade; de sujeito submetido a agente controlador da situação.

Na presentificação de uma ausência (mãe), pelo jogo (o lançar do carretel e puxá-lo de volta) a criança dominaria o conflito.

Esta possibilidade simbólica do jogo situada em Freud é da mesma ordem do sonho e da fantasia, onde, o passado se presentifica, atualizando um futuro desejado.

A novidade que Freud nos apresenta então, reside no fato do jogo infantil, à semelhança dos sonhos, ter uma fonte inconsciente, um desejo inconsciente que visa realizar-se, se utilizando para isto dos mecanismos de deslocamento e condensação. Deslocamento para o brincar e condensação na imagem do carretel, que sem deixar de sê-lo é também a mãe ora ausente, ora presente.

Percebe-se aí a semelhança entre a "lógica da brincadeira" e a "lógica do Inconsciente", onde, não há lugar para a negação ou para a dúvida. Trata-se sempre de uma afirmação, de um imperativo que viabilize a coexistência de fenômenos contraditórios.

* * *

Falamos até então do jogo genericamente e do jogo infantil em Freud. Cabe agora situá-lo no lugar que lhe é específico neste trabalho, qual seja na relação terapeuta-cliente.

Na teoria psicanalítica esta última se dá em termos de relação transferencial, logo talvez seja interessante retomarmos este conceito em Freud.

1. 2. O jogo da transferência em Freud

Em Freud (Freud, 1912), a transferência nos é apresentada enquanto transferência afetiva para a pessoa do analista, de sentimentos oriundos na primeira infância do paciente. Este seria o passo decisivo para o verdadeiro início da análise, qual seja, a passagem das neuroses histérica, de angústia ou obsessiva ao que Freud então denominou "neurose de transferência".

Esta seria como que uma neurose delimitada, sendo os afetos direcionados para a pessoa do analista. Esta transferência dos afetos do paciente não sendo encontrada

apenas na análise, ao contrário, estando presente em diversas situações da vida do paciente. Seria antes, um modo próprio de se conduzir na vida amorosa. Nas palavras de Freud:

" ... como um clichê estereotípico (ou diversos deles) constantemente repetido - constantemente reimpresso - no decorrer da vida da pessoa, na medida em que circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que não é inteiramente capaz de mudar, frente à experiências recentes. "

(Freud, 1912, pg. 133)

Na análise, sob a influência da transferência, as recordações recuariam para um plano secundário sendo o analista fortemente investido, havendo então primazia da relação transferencial sobre as demais relações do paciente. Caberia ao analista pontuar o que no agir e no dizer do paciente estaria se dando enquanto repetição de experiências passadas.

A este tempo, a ênfase do tratamento teria se deslocado das queixas originais e recordações para os afetos em relação ao analista. Esta transferência podendo auxiliar ou impedir a evolução do tratamento, na medida em que sua intensidade seja muito intensa ou que o analista não consiga colocá-la à serviço do progresso da terapia.

Devido então ao investimento afetivo em sua figura, o analista e suas interpretações consistiriam nos instrumentos fundamentais no caminho da cura, tendo suas intervenções um peso diferenciado das demais pessoas do convívio do paciente.

Porém não haveria apenas este tipo de transferência. Freud vai falar também de um outro que, comumente, dificultaria

o trabalho analítico. Esta segunda forma de transferência seria o oposto da anteriormente descrita, ou melhor, o mesmo com sinal invertido: a transferência negativa. Esta, consistiria num investimento afetivo hostil do paciente na figura do analista, em geral sob a forma de competição cuja origem derivaria igualmente da transferência de afetos relativos à figuras significativas do passado do paciente.

Para Freud, este seria um dos maiores empecilhos ao desenvolvimento da análise.

De todo modo, constituindo-se majoritariamente em seu traço positivo (amor transferencial), ou negativo (ódio transferencial), a transferência seria o motor possibilitador da análise. O que não significa que, como na hipnose, o analista, através da sugestão, domine a vontade do paciente. Não se trata disto. Ao contrário, é necessário que o paciente tenha algum discernimento em relação a seu sintoma para que a análise possa se dar.

Logo, outra condição para a existência da análise é a manutenção por parte do paciente, de algum nível de distanciamento em relação a seu sofrimento. Distanciamento este que lhe permitirá, ao longo da análise, discernir os afetos que estão sendo transferidos para a pessoa do analista por conta de seu desejo. Vê-se então que, por mais intensa que seja a transferência afetiva para a pessoa do analista, é necessário que exista uma dimensão crítica, mínima que seja, que permita um distanciamento que torne o sofrimento, uma questão para o paciente. Ou seja é necessário que se preserve a dimensão da

dúvida, de uma certa inquietação através da qual a análise vai caminhar, sem a qual não pode haver progressos.

Ao deslocar a ênfase do sintoma para a relação terapeuta-cliente Freud não só introduz uma novidade técnica mas, traz sob o termo "transferência" todo o modo de funcionamento mental inconsciente à baila. Se quisermos ser mais exatos não é o sintoma que deixa de ser questão, ele permanece enquanto tal no tratamento analítico. O que Freud introduz é a dimensão do funcionamento inconsciente onde, mais do que um sintoma o modo de construção de sintomas do paciente será o foco à ser trabalhado. A ênfase do tratamento sai então da cegueira histérica propriamente e vai para os mecanismos que tornaram possíveis determinado sofrimento psíquico tomar a forma da cegueira, por exemplo.

Para isto sim existe um método, uma técnica; a associação livre, onde ao paciente é solicitado que seja dito tudo o que vier à sua mente, sem censuras ou inibições, por mais insignificante ou sem sentido que possa parecer. O objetivo da então "nova" técnica é bem conhecido; qual seja acessar, via fala do paciente, o inconsciente.

É então nas fantasias, memórias e sonhos onde a análise vai encontrar inicialmente seu material de trabalho. Mais uma vez a ênfase muda. Não é o quão "exata" uma fantasia ou uma recordação pode ser o que importa. O que interessa passa à ser o quão significativo aquele sonho, ou recordação (e sua interrupção) é para determinado paciente. Mais do que isto, qual o efeito deste rememorar sobre este paciente, o que muda

na dinâmica de seu sintoma e que mudanças acarreta na economia psíquica do sujeito.

É disto que ele nos fala quando define o objetivo do tratamento como sendo fazer com que o paciente recorde o que esqueceu, superando suas resistências. E o que seriam estas resistências? Seria tudo aquilo que surgisse como impedimento a continuidade da análise, como a interrupção do fluxo de idéias de uma associação livre por exemplo, ou o esquecimento de determinada parte de um sonho. Nestes momentos uma resistência estaria em funcionamento cabendo ao analista interpretá-la.

Nas palavras de Freud:

"Descritivamente falando, trata-se de preencher lacunas na memória; dinamicamente, é superar resistências devido ao recalque."
(Freud, 1912, pg. 194)

Este "rememorar" pode seguir a via das recordações ou ser repetido com o analista sob a forma de transferência. De todo modo trata-se de um insistir, de algo que, Freud mais tarde vai apontar, pode não ter sido ao menos esquecido, pelo simples fato de nunca ter tido acesso à consciência. Por paradoxal que possa parecer relembrar algo que nunca foi lembrado, isso se verifica na clínica pela necessidade mesmo destas construções para que o sintoma ganhe sentido.

Mais do que isto, a reação do paciente quando confrontado com estas "recordações" nos mostram o quão pertinentes elas são. Na medida em que são capazes de modificar a relação do paciente com seu sintoma.

É este trabalho de recordar, repetir e elaborar, do paciente via transferência, o responsável pelos progressos na análise. Onde, o recordar (de sonhos ou lembranças) e o repetir (sob a forma da transferência) traduzem uma mesma insistência que se verifica, entre outros, no sintoma.

É portanto desta insistência que Freud nos fala, principalmente sob a forma de transferência. Deste motor que mantém o recalçado e que no trabalho analítico será operado em favor do progresso do paciente, para vencer as resistências.

Trata-se de se utilizar das armas do inimigo para combatê-lo. No dizer de Freud:

"Superamos a transferência mostrando ao paciente que seus sentimentos não se originam de sua situação atual e não se aplicam à pessoa do médico, mas sim que eles estão repetindo algo que lhe aconteceu anteriormente. Desse modo obrigamo-lo a transformar a repetição em lembrança. Por esse meio, a transferência que, amorosa ou hostil, parecia de qualquer modo constituir a maior ameaça ao tratamento, torna-se seu melhor instrumento, com cujo auxílio os mais secretos compartimentos da vida mental podem ser abertos."
(Freud, 1916-1917, pg. 517)

Freud situa então a possibilidade da análise no manejo da transferência.

Mantida esta premissa na análise de crianças devemos então tentar compreender o brincar dentro de um contexto transferencial para só então aprofundarmos a questão do manejo da transferência na análise de crianças.

1. 3. Brincar - o jogo em Winnicott

A "transferência" em Freud como vimos será o instrumento através do qual a análise vai se dar.

Na terapia com crianças ela estará igualmente presente assim como o brincar. Mais do que isto o brincar será singularizado pela transferência na análise, à diferença dos demais "brincades" da vida da criança. Na análise sob a transferência, o brincar será situado como uma elaboração do desejo inconsciente.

Para aprofundarmos a relação entre brincar e análise tomaremos então o brincar em Winnicott.

Em Winnicott o brincar será um exemplo do que ele denominou "fenômenos transicionais".

E o que seriam os "fenômenos transicionais"?

Seriam fenômenos que ocorreriam numa área intermediária entre o mundo interno e a realidade externa. Uma área que teria sua origem nos primórdios da vida do bebê, na relação mãe-bebê.

Uma área intermediária entre a experiência interna do indivíduo e o ambiente externo.

É nesta área onde vai surgir, nos primórdios da infância, o "objeto intermediário", ou "objeto transicional".

Representante desta área intermediária, o objeto transicional teria características específicas que o tornariam um objeto singular na vida do bebê. Pertencente tanto a realidade externa quanto constructo interno, o objeto

transicional seria o marco de um momento onde o bebê ainda incapaz de discernir o "dentro" do "fora", investiria subjetivamente num objeto que permaneceria à partir de então, por um maior ou menor período de tempo, como mediador entre estas duas realidades, pertinente a ambas, marcando deste modo, o surgimento de um rudimento do simbolismo na criança.

O dedo, o punho, ou a chupeta que o bebê suga seriam bons exemplos de objetos transicionais, enquanto objetos do mundo externo, que, no entanto seriam utilizados pelo bebê como se fossem frutos de sua criação, de seu desejo.

"Do objeto transicional, pode-se dizer que trata-se de uma questão de concordância entre nós e o bebê, de que nunca faremos a pergunta 'você concebeu isso ou lhe foi apresentado do exterior?' o importante é que não se espere decisão alguma sobre este ponto. A pergunta não é para ser formulada. "

(Winnicott, 1988, pg. 403)

Ao crescer, a criança "deixará de lado" essa possessão, outrora tão valiosa, sendo esta talvez, sua principal função. Do objeto transicional se espera que seja concebido pelo bebê e reencontrado na realidade num primeiro momento para, só então num momento posterior, perder seu significado; restando como resíduo, o espaço transicional que, equivalerá, no adulto, ao lugar da arte e da religião, por exemplo.

Este primeiro "brinquedo" constitui-se na primeira "barganha" da criança no caminho da perda do controle onipotente. É o início da distinção eu - não-eu, logo da distinção de um "não-eu" sobre o qual o meu "eu" não pode tudo.

Esta primeira barganha que insere socialmente a criança é também paradoxalmente, a recusa da aceitação de um limite para o desejo, na medida em que em seu brincar, agora e a partir de então, a criança "tudo pode".

Trata-se de uma solução de compromisso entre o desejo e a os limites que a realidade impõe, onde uma vez "indefinido" o objeto (objeto transicional) fica definida a área e o modo de lidar-se com uma impossibilidade real. Constituindo-se assim uma "área da ilusão" onde, dentro de seus limites, "tudo é possível".

É somente à partir deste rascunho de simbolismo que a criança poderá de fato começar à brincar. Como bem nos lembra Freud para brincar é necessário que se tenha uma distinção clara entre fantasia e realidade.

O brincar não se define porém, apenas por sua localização numa área intermediária; como bem marca Winnicott o brincar se distingue do fantasiar. Brincar é fazer.

Um fazer que exige trabalho e desprendimento, que implica num agir sobre algo transformando-o. Mediatizando o desejo através da ação a criança brincando ordena e dá sentido ao reeditar suas vivências. Uma ação socialmente aceita que implica - no sentido que Freud dá ao termo - numa elaboração.

O brincar torna-se então o grande aliado da criança na elaboração dos conflitos e ansiedades tão comuns na infância.

Assim a criança com uma mãe suficientemente boa (tal qual Winnicott define) através de seu brincar, lida com o que

ela desconhece através de um jogo, um fazer que depende dela e onde ela "tudo pode".

Sempre à partir de um espaço intermediário.

"Entre", no meio de dois e "entre" intersecção de dois. Paradoxo necessário para se compreender um terceiro espaço, espaço da ilusão onde o que eu crio se equivale ao que me é apresentado. Lugar do objeto transicional do bebê pertencente tanto à realidade externa quanto constructo subjetivo da criança; ursinho ao mesmo tempo brinquedo e seio materno.

Originário em um momento de indefinições, o espaço transicional permanecerá deste modo, na vida adulta, enquanto lugar das artes e da religião. Um lugar que não é questionado, que traz em si o paradoxo de sua dupla constituição, e onde o objeto transicional se define enquanto tal. Um lugar que surge à partir do objeto transicional caracterizando este último.

"Seu destino é permitir que seja progressivamente descatexizado, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não tanto esquecido, mas relegado ao limbo. Com isso quero dizer que, na saúde, o objeto transicional não "vai para dentro"; tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão. Não é esquecido e não é pranteado. Perde o significado, ..."
(Winnicott, 1975, pg. 18)

Ao crescer, a criança "deixará de lado" essa possessão, outrora tão valiosa, sendo esta talvez, sua principal função. Do objeto transicional se espera que seja concebido pelo bebê e reencontrado na realidade num primeiro momento para, só então num momento posterior, perder seu significado; restando como resíduo, o espaço transicional

É apenas à partir deste esvaziamento do objeto transicional, que o brincar existirá em toda a sua dimensão. É só à partir do domínio de um primórdio do simbolismo que a criança poderá se utilizar do brincar no espaço transicional.

Nesta mesma "área intermediária" Winnicott vai situar a psicoterapia; na intersecção de duas áreas da ilusão:

"A psicoterapia é efetuada na superposição de duas áreas do brincar; a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas."
(Winnicott, 1975, pg. 80)

Para Winnicott a psicoterapia vai se dar enquanto um brincar que ocorre entre duas pessoas. Ele é radical neste ponto quando afirma que, se o terapeuta não pode brincar, ele não se adequa ao trabalho. Para Winnicott algo da ordem do espaço transicional do terapeuta entra em jogo quando ele analisa uma criança.

Cabe então aprofundar de que brincar ele está falando.

Para este autor a psicanálise seria uma "forma especializada" do brincar (1975). O que é compreensível na medida em que no brincar residiria a possibilidade criativa do sujeito. Estes dois conceitos - brincar e criatividade - sendo inseparáveis em Winnicott.

O brincar criativo seria então a base sobre a qual se construiria a existência experiencial do homem. Neste espaço paradoxal da ilusão é permitida a experimentação, até mesmo amorfa e desorganizada.

O brincar para Winnicott engloba então dois possíveis conjuntos de fenômenos, ambos referidos ao espaço transicional sendo que o primeiro inclui o objeto transicional, este objeto meio-eu - meio-mundo, indistinguível, originário de um momento onde a separação mundo-interno - realidade externa ainda não é questão. Este primeiro podendo ser situado como um "pré-brincar", característico dos primórdios da infância que permitirá, à partir da instauração do simbolismo na criança o brincar propriamente dito ao qual Winnicott adiciona seus "equivalentes" na vida adulta; a arte, a religião e mesmo o humor(1975).

Acredito ser possível uma distinção entre ambos, na medida em que se tome com uma diferença importante o fato de tratar-se ou não de um brincar na infância e mais do que isto deste brincar se dar ao longo de uma análise.

É com esta especificidade que neste momento me proponho à lidar ao tratar do brincar infantil. Para isto se faz necessário distinguir o brincar da análise dos primórdios do brincar; o brincar que se dá enquanto uso de e relacionamento com o objeto transicional.

Cabe então esclarecer a distinção fundamental que Winnicott faz entre "relacionamento com" e "uso de" um objeto. Ao se referir ao relacionamento com o objeto Winnicott trata do tipo de interação que se dá inicialmente entre mãe e bebê (que pode persistir ao longo da vida) onde a criança não distingue necessariamente o objeto - mãe- como um outro independente de si ou seja não coloca-o necessariamente fora de seu controle

onipotente. Já no uso do objeto estaria implícita a independência do objeto em relação ao desejo da criança.

A passagem do "relacionamento com" ao "uso de" objetos é um dos momentos cruciais no desenvolvimento do bebê. Para que esta passagem seja bem sucedida é necessária uma "mãe suficientemente boa". E o que vem a ser isto? Winnicott a define como a mãe capaz de apresentar o mundo à seu bebê "dosando" - segundo a capacidade deste último - as parcelas de frustração que o bebê consegue tolerar mediando deste modo os limites que, necessariamente, o mundo lhe imporá.

Caso seja bem sucedida, esta passagem ao uso do objeto marcará a clara distinção entre "eu" e "não-eu", permitindo conseqüentemente o desenvolvimento do simbolismo na criança e do que denomino "brincar".

Esta passagem é fundamental não só no desenvolvimento do bebê como em sua reedição em determinadas análises. Aliás é interessante frisar o quanto as duas funções (maternagem e analista) estão imbricadas em Winnicott podendo-se dizer que a análise visaria retomar o momento onde houve uma falha nesta interação mãe-bebê. Ambos podendo ser mal ou bem-sucedidos enquanto elementos facilitadores desta passagem.

A este respeito Winnicott nos diz:

"As mães, como os analistas, podem ser boas ou não suficientemente boas; algumas podem fazer o bebê passar do relacionamento ao uso, ao passo que outras não o conseguem."
(Winnicott, 1975, pg. 124)

Winnicott se refere neste momento principalmente às análises com pacientes que apresentam intensa regressão ou pacientes limitrofes onde esta distinção "eu" - "não-eu" não parece tão clara.

A função de maternagem e a função de analista se confundem, ao menos temporariamente, nestes casos.

Já a passagem que acontece no bebê e na criança na infância se dá com o auxílio do objeto transicional.

Dai a ênfase dada por Winnicott a materialidade do objeto transicional;

"É verdade que a ponta do cobertor (ou o que quer que seja) é simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio. No entanto, o importante não é tanto seu valor simbólico, mas sua realidade. O fato de ele não ser o seio da mãe, é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe)."
(Winnicott, 1988, pg. 395)

Para que a criança passe do relacionamento ao uso do objeto é necessário então que:

a) haja alguém que funcione como uma "mãe suficientemente boa";

b) a criança invista afetivamente num objeto sensorial de modo a torná-lo um objeto transicional.

* * *

é então só a partir do uso do objeto ou seja de um uso mesmo que insipiente do simbolismo que começa à haver o que aqui denomino "brincar".

O brincar se torna assim algo caracteristicamente simbólico, mais do que isto, marca que determinado trajeto no caminho da estruturação da subjetividade foi percorrido.

Por isso Winnicott enfatiza que se uma criança não consegue brincar algo de muito grave está acontecendo e cabe ao analista, antes de mais nada fazê-la brincar.

- E que brincar é este que acontece na terapia com crianças?

Creio que há lugar para, concebendo-se o brincar mais geral enquanto fenômeno transicional, especificar o brincar em terapia. Entendendo o primeiro brincar como paradigma de um determinado tipo de funcionamento (fenômeno transicional) fenômeno este que permanece ao longo da vida e remetendo o segundo à sua especificidade quando da terapia com crianças.

Devemos então tratar o brincar como brincadeira na terapia apontando algumas singularidades deste objeto construído. Pois, assim como a associação livre é uma construção técnica, que pode ocorrer na vida cotidiana - nada impede que associemos- livremente ou fantasiemos à qualquer hora e em qualquer lugar - o brincar da terapia não se confunde com a brincadeira da criança em sua casa por exemplo.

Na terapia, sob a influência da transferência para o analista, qual seja, sob uma condição absolutamente singular, o

brincar da criança é outra coisa distinta de seu brincar habitual. Ela passa a brincar para e com o analista; o que o torna algo diferenciado do brincar com outras crianças por exemplo. Mais do que isto este brincar ganha significações várias, dadas, entre outros, pelo manejo que o analista faz da transferência. Um manejo que visa um trabalho.

Algumas perguntas se fazem necessárias então:

- É do brincar como uso do objeto transicional, numa relação transferencial dentro de um processo analítico que estamos falando?

- É à partir desta singularidade que podemos pensá-lo?

Não acredito ser possível pensar o brincar desta forma no contexto terapêutico. Para que isto fosse possível o brinquedo, neste brincar teria que circunscrever-se na definição que Winnicott dá de objeto transicional.

Ora, por esta definição, o objeto transicional remete ao momento da origem do simbolismo na criança:

"Creio que há uso para um termo que designe a raiz do simbolismo no tempo, um termo que descreva a jornada do bebê desde o puramente subjetivo até a objetividade e parece-me que o objeto transicional (ponta do cobertor, etc.) é o que percebo desta jornada de progresso no sentido da experimentação. "
(Winnicott, 1975, pg. 19)

Enquanto tal, o objeto transicional remete especificamente à um momento muito primitivo da infância e seu objetivo é prestar-se à um uso tal que leve a criança à

torná-lo um resto. É permitir que de seu uso a criança elabore uma diferenciação de registros, de instâncias que Winnicott define como mundo interno e realidade externa. Inaugurando quando desta passagem, o simbolismo na criança. Este percurso do objeto transicional delimita o "espaço intermediário" que persistirá no adulto, ficando como um resto o objeto (brinquedo) que não é esquecido ou pranteado; mas, perde o significado.

Porém não é este momento ou seja este uso particular do objeto transicional que percebemos no brincar nas análises de crianças. Ao contrário, raramente observamos em nossa experiência quando trabalhamos com crianças entre 6 e 10 anos de idade este uso do brinquedo como objeto transicional. Quando isto ocorre trata-se, em casos específicos, de um momento específico e não de algo evidenciado ao longo do trajeto de toda a análise.

Algumas questões se fazem então:

- Qual a singularidade do brincar na terapia com crianças?

- E principalmente em que esta especificidade altera a posição e os limites do analista neste jogo?

Para desenvolver estas questões cabe situar o brincar à partir de um outro referencial.

1. 4. Situando o brinquedo : os três registros em Lacan

Do brinquedo já pontuamos as características, que o tornam objeto deste trabalho. Dentre elas está sua localização num espaço intermediário. Em Winnicott, como vimos, o brincar se dá na intersecção de duas áreas; mundo interno - realidade externa.

Para que haja o brincar é necessária também inicialmente a existência de um mediador: o brinquedo.

Este "suporte" vai permitir que haja um brincar.

Não há brincadeira infantil sem brinquedo, seja ele qual for. A criança sempre utiliza uma materialidade qualquer que ela transforma, molda e investe na construção de seu brincar. A criança necessita deste liame como suporte de seu desejo.

E é enquanto suporte do desejo (do qual nos falamos Freud Winnicott e Lacan) que o brinquedo será estudado dentro deste trabalho.

Na teoria e na técnica psicanalítica, a palavra ocupa este lugar de mediação; é através dela que o inconsciente se dá a perceber.

No adulto o suporte- brinquedo é mais incomum. Se quisermos forçar uma analogia poderemos dizer que o adulto "brinca com as palavras" - em pacientes que parecem deleitar-se com suas próprias palavras, por exemplo, apresentando mesmo um certo tipo de satisfação com o desenrolar de seu discurso. A palavra é o seu brinquedo na medida em que o adulto, dela faz

uso como objeto imaginário à serviço da resistência. No caso faz-se um uso da palavra que possui semelhanças com determinado tipo de uso do brinquedo.

Porém a palavra não se equivale ao brinquedo e é aí onde eu situaria a diferença entre um possível brincar adulto e o brincar infantil.

Na criança há a necessidade de um objeto mediador onde a existência de uma contradição é a própria condição de valor do brinquedo enquanto tal. Uma das formas em que esta contradição se expressa, em Winnicott, é em termos do espaço transicional - intersecção de dois mundos distintos.

Esta localização, porém, não particulariza o brincar em relação a outros fenômenos pertencentes a esta categoria, como a arte e a religião por exemplo, que, em Winnicott, são incluídos como fenômenos transicionais.

Em Lacan, talvez encontremos instrumentos para definir de uma outra forma este lugar tão singular. Trata-se de pensar o brincar à partir da intersecção de três registros, todos fundamentais e coexistentes embora distintos: real, simbólico e imaginário.

O simbólico, pré-existente ao surgimento do sujeito, corresponde ao registro dos significantes em constante deslocamento, que por isto mesmo denuncia sempre uma falta à ser recoberta.

O real, corresponde ao que é da ordem do impossível do vazio em torno do qual se constroi e reconstroi constantemente

um invólucro, uma imagem, que ao visar ocultar o real o denuncia: o imaginário.

O imaginário é então o registro onde, através de imagens se dá uma ordem aparentemente coerente e estável ao mundo.

Da articulação destes três registros resultará (ou não) a constituição do "eu", referência primeira que determinará a relação do sujeito com a realidade.

Em Lacan a articulação entre imaginário e simbólico principalmente é exemplificada no estágio do espelho (Lacan, 1966) onde a criança, limitada pela sua incoordenação motora e imaturidade neurológica consegue, num "insight", sobre um suporte diante de um espelho, ter a ilusão de uma completude, que ela ainda não vivencia. A imagem antecipa-se assim a realização de um todo. Imagem com a qual a criança se identifica que é a sua imagem no espelho.

Deste modo, em Lacan o "eu" surge e permanece desta ilusão antecipatória. Porém, mais do que isto, esta imagem estará para sempre marcada por um outro. Este outro no estágio do espelho sendo presentificado pelo adulto que sustenta a criança e lhe envia um signo de assentimento, confirmando a imagem que o espelho reflete.

Lacan acentua então em outro texto (Lacan, 1966, pg. 70) o que de fundamental está em jogo; não se trata apenas do surgimento do "eu" enquanto imagem, mas principalmente de caracterizar este "eu" pela marca de algo que lhe é ao mesmo tempo estranho e constituinte.

É um outro que vai afirmar um "eu" enquanto imagem de si mesmo no estágio do espelho; ratificando assim sua identificação à imagem que vê.

É então do caráter imaginário e principalmente alienante do eu que Lacan vai tratar neste momento.

Nas palavras de Lacan:

"Quoi que couvre l'image pourtant, elle ne centre qu'un pouvoir trompeur de dériver l'alienation que déjà situe le désir au champs de l'autre, ... "
(Lacan, 1966, pg. 70)

É justamente o caráter "enganador" da imagem que deve ser retido aí e conseqüentemente seu caráter alienante (é propriamente de um "embuste", de uma ilusão que eu construo uma identificação à uma imagem que doravante chamarei de "eu" e que está marcada de modo indelével por um outro.)

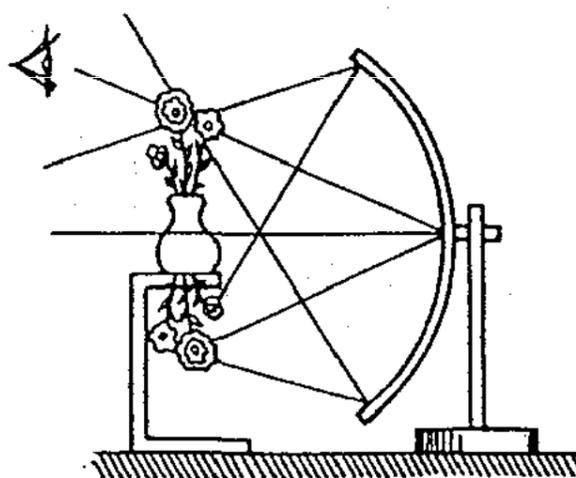
A partir daí, o desejo do sujeito estará para sempre preso ao desejo do outro, só podendo encontrar uma satisfação parcial e simbólica. É de um lugar outro que eu recebo minha confirmação enquanto unidade, logo enquanto um "eu" distinto dos outros e será só à partir deste lugar outro que eu poderei encontrar a satisfação (sempre parcial) para o desejo.

* * *

Na formação do "eu" no estágio do espelho já se delinham então, os registros simbólico e imaginário. Porém a

articulação entre estes dois registros e o real não fica tão evidente neste momento. O real enquanto vazio em torno do qual vai se organizar o imaginário à partir do simbólico fica mais evidente num outro exemplo: o experimento do buquê invertido.

O experimento é simples. Coloca-se uma caixa ôca voltada para um espelho côncavo. Sobre a caixa coloca-se um vaso real. Embaixo da caixa, um buquê de flores invertido. E o que temos como imagem resultante da reflexo no espelho? Uma imagem real onde vemos o vaso (real) com flores (imaginárias) no seu interior.



Desenho do experimento pg. 94.

Tem-se como resultado uma imagem do vaso com as flores no seu interior, sempre de algum modo, borrado ou estranho. Uma imagem composta por elementos oriundos de registros distintos (o vaso é real e as flores imaginárias) que permite, pelo jogo do reflexo no espelho, a ilusão de um todo homogêneo. Do mesmo modo, no estádio do espelho, a criança vê a sua imagem aí onde ela não está. E é à partir desta imagem que começa a haver um "eu" distinto do "não-eu", sempre o domínio imaginário do corpo antecedendo o domínio da realidade.

Em comum os dois experimentos apontam para a formação do sujeito onde o imaginário recobre o real (no caso o buquê é envolvido pelo vaso):

"E é aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do "eu". Bem, digamos que a imagem do corpo, se a situamos em nosso esquema, é como o vaso imaginário que contém o buquê de flores real. Aí está como nos podemos representar o sujeito anterior ao nascimento do eu, e o surgimento deste. "
(Lacan 1953-1954, pg. 96.)

O "eu" é então, uma imagem resultante de uma composição de elementos pertencentes a diferentes registros. Uma imagem homogênea até certo ponto, que dá a ilusão de uma unidade, de um todo.

Da articulação destes dois exemplos temos que o "eu" é formado como uma imagem em relação a qual a criança vai se situar. Este é o paradigma da formação do "eu" em Lacan.

Não devemos negligenciar na criança a formação do eu (corpóreo) imaginário como referencial imprescindível na infância, referencial com o qual ela vai lidar em seu brincar dentro e fora da análise.

Existem pontos de contato que podem ser traçados entre a área da ilusão e sua importância na distinção eu - não-eu em Winnicott e a formação do "eu" em Lacan. Em ambos se supõe um lugar de ilusão à partir do qual um "eu" se distingue do "não-eu". Em Winnicott fala-se do espaço transicional e dos fenômenos transicionais enquanto em Lacan fala-se da imagem no

espelho que dará, enquanto imagem, um "eu" à partir do qual a criança vai distinguindo-se do "não-eu".

Em ambos esta passagem será mediada por um outro que dará o sentido; em Winnicott a mãe suficientemente boa através de sucessivas frustrações. Em Lacan, através do olhar do outro, que dará deste modo o aval àquilo que a criança vê, marcando o seu lugar.

Em comum, um referencial sempre exterior e pré-existente que situará o sujeito enquanto tal.

Enquanto diferença, uma instância que em Lacan traz a marca do limite, da Lei, frisando desse modo um novo registro: o real.

Aí talvez resida a diferença fundamental da ênfase na gênese do eu dada pelos dois psicanalistas.

Winnicott enfatiza na constituição do eu o incessante frustrar e proporcionar satisfação da relação de maternagem que permitirá, sempre aos poucos, o abandono do objeto transicional- marcando o início do domínio do simbolismo na criança. Enquanto Lacan acentua um terceiro elemento velado e denunciado pelo simbólico.

Ele marca então, através deste lugar a impossibilidade da satisfação plena. Doravante e para sempre só será possível a realização do desejo de modo parcial, sempre no simbólico.

Assim como, no estágio do espelho a criança só criará a ilusão de equivalência à imagem que ela vê na medida em que um outro a sustente enquanto tal, no experimento do buquê as

flores só serão vistas dentro do vaso caso o sujeito esteja em determinada posição em relação ao espelho. No caso do sujeito, o mundo enquanto tal, só se ordenará na articulação destes três registros, à partir do simbólico.

"Então, o que quer dizer o olho que está aí ?
Quer dizer que na relação do imaginário e do real, e na constituição do mundo tal como ela resulta disso, tudo depende da situação do sujeito _ vocês devem sabê-lo desde que eu lhes repito _ é essencialmente caracterizada pelo seu lugar no simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra. "
(Lacan, 1953-1954, pg. 97)

É então à partir de sua situação no simbólico (ou na linguagem como quer Lacan) que o sujeito responderá ao que ele só então poderá tomar por realidade. Este marco do simbólico é de algum modo da mesma ordem do que nos fala Winnicott quando diz que se a criança não brinca algo deve ser feito; o analista deve levá-la antes de mais nada à brincar. A criança deve ser jogada no simbólico por assim dizer, aí entendido como o trabalho do analista em evidenciar este registro, marcando-o para a criança como referencial sem deixar de relacioná-lo ao imaginário.

E onde isto vai se dar?

Segundo me parece, no brincar. Um brincar por si mesmo preñado de significações possíveis; impregnado do simbólico.

Simbólico marcadamente presente na terapia com crianças enquanto possibilidade de ressignificação geradora de sentidos.

É então à partir do simbólico que o real caótico pode organizar-se em uma imagem, esta sim, ordenada e coerente que dará consistência ao vazio do real. Chegamos então a um terceiro registro que trata de algo da ordem do impossível de ser articulado.

É esta dimensão de impossibilidade que Lacan enfatiza quando pontua o registro do Real.

E do que fala este vazio?

Como podemos situar a criança em relação à ele?

Lacan o situa nos termos do "objeto (a)" causa do desejo, que seria como que um vazio primordial, impossível de ser preenchido, pura presença, insuportável enquanto tal. Buscando preenchê-lo se organizaria no sujeito, o imaginário, contorno deste vazio formado de imagens que visariam dar consistência à esse vazio, apresentando desse modo o mundo ao sujeito, dentro de uma organização fictícia. Protegendo-o da angústia provocada pelo caos real.

Esta talvez seja a grande contribuição de Lacan à nossa questão. Ao apontar uma instância da impossibilidade, do vazio permitindo pensar o brincar sob uma nova óptica: aquela da sua relação com o real e de como esta relação vai se explicitar na análise de crianças de 6 à 10 anos.

Passamos então de uma abordagem dual para uma abordagem ternária particular onde um terceiro elemento só se evidencia através dos dois demais.

Do confronto destas duas concepções tentamos pensar o brincar na análise em sua relação com o real, sem perder de vista sua pregnância imaginária e simbólica.

Sem esquecer que é através do brincar que a criança fará seus "ensaios" no simbólico. Abandonado o objeto transicional, o brinquedo surgirá então - e só então - enquanto mediador simbólico entre o desejo e a impossibilidade de satisfação. O brincar surgirá então como resposta à angústia causada pelo vazio num momento onde a criança não domina o simbólico, via palavra, enquanto instrumento. A criança, via experiência lúdica vai operacionalizar as possibilidades significantes, no simbólico onde uma carretel pode ser ao mesmo tempo, mãe.

Neste ponto entrelaçamos os três registros no brincar onde um vazio real é constantemente encoberto e descoberto por um significante (simbólico), construindo-se uma equação ou um arranjo (fantasma) constante que norteará o sujeito à partir de então.

Definido como um sujeito marcado por uma falta, que o move sempre na direção de ser suprida, determinado por um outro que o situa dentro de uma Lei, a criança lidará com seu desejo por muito tempo, através do brincar que espelhará suas dificuldades e seus impasses no longo percurso do domínio - sempre relativo- do simbolismo no caminho da estruturação de sua subjetividade.

Pensando o brincar em análise à partir dos referenciais anteriormente expostos algumas questões essenciais se nos apresentam:

Como a criança lida com o Real em seu brincar e principalmente como este será abordado pelo analista?

Que limites encontramos em nossa prática com crianças quando desta aproximação?

CAPITULO II

DOS POSSIVEIS USOS DO BRINQUEDO

2. 1. O brinquedo e o simbólico

Um dos usos do brinquedo o situaria enquanto elo da cadeia significante. Do brinquedo enquanto significante, inserido na cadeia significante, onde cada significante remete à um outro sem nunca esgotar seu significado. Diferente do sinal que remete à um significado, o significante por si só nada significa (esta é a sua principal característica). Seu sentido é dado pela relação que estabelece com outros significantes.

Dai se entende porque cada significante só existe enquanto oposição à um outro; o sinal + só ganha sentido quando relacionado ao sinal - , do mesmo modo, só se pode falar da noite em relação ao dia e assim por diante.

Por sua própria constituição o significante sempre aponta então para uma ausência, para aquilo cujo significado sempre falta, para um buraco que paradoxalmente ele visa preencher. Esta é a característica do registro simbólico.

Neste universo o brincar ocuparia o lugar significante, servindo de suporte imaginário, permitindo o investimento afetivo pela criança.

Até aí como nas demais séries de imagens, o sujeito se serviria do brinquedo numa tentativa de tamponar o impossível

de ser tamponado. O brinquedo seria então um instrumento imaginário que funcionaria simbolicamente no brincar, na tentativa de recobrir este buraco, esta falta, encobrindo-a parcialmente e por isso mesmo, de alguma forma, revelando-a (tendo no "fort-da" de Freud uma ilustração exemplar).

Nisso ele em nada se distinguiria estruturalmente dos demais significantes. A criança se serviria do brinquedo, no simbólico, como instrumento de defesa contra a angústia provocada pelo real. Reagindo à este último através do brincar; ocupando com seu brincar todo o espaço que pudesse denunciar um vazio.

Porém não se esgota aí o significado do brincar. Menos ainda é esta relação com o significante algo que se dê simplesmente e de estalo.

Para que a criança invista simbolicamente no brincar é necessário primeiramente que ela invista em alguém que sustente o seu brincar para, só então brincar com objetos sensoriais que o outro também vê ou toca, transformando-os em qualquer outra coisa na brincadeira. Este consenso, que se evidencia até mesmo em crianças muito pequenas, diz respeito ao que tanto a criança como um outro tomam como específico, distinto do resto dentro de uma brincadeira.

É então através de objetos (brinquedos) consensualmente distintos dos demais que a criança, ao brincar, vai negar a descontinuidade, e a angústia que uma ausência provoca.

Esta é uma possibilidade do brincar: o brincar visto sob a óptica significativa. É um modo de abordarmos o brincar cotidiano da criança.

Se situamos, por outro lado, o brincar em uma análise podemos abordá-lo de modo a privilegiar sua singularidade.

O brincar vai servir dentro e fora da análise como defesa válida contra a angústia seja através de uma repetição, sob o controle da criança, de situações desprazerosas seja da repetição do mesmo - afirmada por um adulto - como no caso das histórias infantis) podendo ser ainda um instrumento à serviço da resistência na análise.

Analisando o uso do brinquedo e do brincar como defesa, percebemos que este uso denuncia a incapacidade do domínio do simbólico (como Freud exemplificou) na criança.

No caso das histórias infantis contadas por um adulto o caráter defensivo fica evidente na medida em que a criança não só exige que seja sempre a mesma história, mas também reclama a ausência de qualquer modificação que se queira acrescentar. O que a criança exige em outras palavras é que a história seja repetida sem nenhuma alteração, de modo que não se possa apontar nenhuma singularidade que acusaria o novo, a mudança, a possibilidade de ser diferente e a instabilidade que esta possibilidade traz consigo. Possibilidade que a criança oblitera ao exigir do adulto o mesmo. Possibilidade de um vazio inominável, por demais perturbador na medida em que, a criança não dispõe ainda de instrumentos eficazes fora do estritamente patológico, para lidar com ele.

Talvez resida aí a razão do "mesmo" trazer prazer à criança enquanto o "novo", mesmo que como detalhe, seja a condição de prazer no adulto, como nos diz Freud (Freud, 1920).

O adulto, "mestre" da linguagem, através da palavra, tratará de ocultar a possibilidade do vazio ou da morte preenchendo-o constantemente de "novidade": "nova-vida", ressignificando-o. A criança ainda não se estruturou a ponto de dominar esta possibilidade, este recurso eminentemente simbólico.

Entre ambos há um percurso à ser feito. Trabalho fundamental da criança ao longo da infância que se costura através de seu brincar.

Tomando então esta relação desconcertada com o simbólico característica da criança somos levados à pensar a estreita relação entre a palavra (eminentemente simbólica) e o brincar e sua importância na análise de crianças.

Creio que se pode pensar à partir daí uma abordagem psicanalítica da criança e do brincar, onde o investimento no objeto (brinquedo) é anterior ao investimento na figura do analista (transferência). Onde o "dizer sem palavras" (ou de poucas palavras) e feito de muita ação precede o investimento no analista e na palavra (do analista) com tudo o que este uso implica.

Mais do que isto, é só à partir do investimento efetivo no analista através da transferência que este brincar ganhará uma especificidade, uma singularidade dentre os demais "brincades" de sua vida.

Devemos então pensar o brincar com o analista como um brincar-jogar (playing) que inclui um agir (fazer), um falar e que inclui também um brincar do analista.

* * *

Ao fazer tais afirmações estamos considerando que a criança antes mesmo de entrar em análise investiu numa relação com um Outro para à partir de então construir uma relação particular com certos objetos, o brincar, que, vai se repetir na análise e sobre este material se estabelecerá (ou não) a transferência.

Assim sendo, se a criança chega à análise brincando, isto já é, por si só, um bom sinal. Significa que algum investimento já foi feito em um outro, investimento este que permitiu o investimento no brinquedo e no brincar. Devemos considerar nestes casos que um longo percurso já foi feito.

Nestes casos o analista se servirá do brincar para o estabelecimento da transferência, desenhando assim o seu lugar para só depois transformar este brincar (já agora sob influência da transferência) em algo outro.

É só à partir do estabelecimento desta última que o uso do brincar ganhará um novo significado na análise, sendo característico desta transformação a mudança de investimento na relação entre o brincar e a palavra. Por outro lado, a

transferência se estabelecerá através do brincar com o analista.

Dois instrumentos de simbolização estão, em jogo e cabe particularizar suas características, principalmente, a sua interrelação neste percurso de significar de dar sentido, de nomear que é o percurso analítico com crianças.

2. 2. O Brincar e a palavra: pensando a especificidade do brincar na infância

Se tomarmos o brinquedo exclusivamente do lugar significante, então não há o que pontuar enquanto diferença fundamental entre o brincar infantil e o que quer que tomemos por brincar adulto; ambos teriam a mesma função, qual seja, de servir de suporte imaginário visando encobrir uma falta, viabilizando a simbolização.

Se, no entanto, tentamos pensar a especificidade do brinquedo - e do brincar - dentro de sua dinâmica em diferentes momentos na infância (do "infans" ao ser falante) talvez algo mais possa ser dito.

O que percebemos em nossa prática é que a criança não nomeia o mundo de um momento para outro. Deve haver todo um trajeto para que isto ocorra (embora um certo tipo de leitura estruturalista faça supor o contrário).

Por isso quando pensamos a singularidade do "infans", cujo domínio da linguagem ainda é restrito, devemos levar em conta que um instrumento fundamental da simbolização lhe falta.

Além do buraco (real) constantemente a ser tapado não existe a disponibilidade (conjuntural é certo) de um instrumento necessário para isso. A criança está em desvantagem em relação ao adulto pela sua incapacidade, momentânea de se utilizar, de modo eficaz no simbólico de um instrumento elaborado como a palavra. O que não significa que ela não use a palavra; que ela não fale. Significa apenas que a criança ainda não domina a riqueza de possibilidades significantes que a palavra pode oferecer. Ela ainda não investiu o suficiente na palavra; para ela nomear ainda não se tornou significar.

Ela necessita, então, de uma possibilidade de linguagem- distinta da palavra ainda que de algum modo relacionada à ela - para dar forma à este vazio que a angustia. Esta possibilidade de linguagem, esta via alternativa e necessária vai se constituir no brincar. Um processo que se caracteriza por sua primarização, como via do desejo por excelência na criança.

Esta articulação brincar-palavra não só no "infans" mas na criança que, aos poucos, altera sua relação com a palavra e com o brinquedo é relevante, pois, como o domínio da palavra falada e posteriormente escrita não se dá de estalo, as possibilidades da linguagem não são apreendidas em um único momento. Além disto, as nuances que a linguagem, através da palavra, oferece são muito mais ricas que os instrumentos outros de que a criança dispõe.

Ou seja, o fato do simbólico pré-existir em relação ao sujeito não implica seu conhecimento à priori pelo mesmo. O fato da criança nascer imersa num mundo de linguagem não implica obviamente seu conhecimento da mesma. Se a pré-existência do simbólico marca o sujeito desde seu nascimento, o domínio instrumental da linguagem implica num tempo para sua apropriação enquanto uso, tempo este em que a criança necessitará de um dispositivo distinto da palavra que lhe sirva de linguagem, e que, lhe permita lidar com esta passagem.

É neste espaço intermediário entre "infans" e ser falante onde eu situo a importância do brincar. Não me referindo apenas ao tempo cronológico decorrido dos primeiros contatos ao domínio (sempre) relativo da linguagem falada, mas enfatizando principalmente as mudanças que se dão na criança que através de seu brincar se estrutura ao inter-relacionar diferentes registros. A palavra e o brincar durante este percurso se intercambiarão na tarefa de, em servindo de via para o desejo, estruturar o sujeito.

Deste modo o brincar se situa como fator estruturante da criança na infância com ou sem a intercorrência psicanalítica, distinguindo-se neste caso como um brincar singular com um colorido específico - matizes que serão dados pelo nomear, pelo ressignificar provocados pela intervenção analítica.

O brincar é tido como um fazer estruturante na medida em que, através dele, a criança distingue e inter-relaciona diferentes registros situando a si mesma dentro de referenciais

que viabilizam tanto o fluir do desejo quanto o estabelecimento de limites.

Dentro deste enfoque tomamos o brinquedo como significante sim que, a exemplo do "fort-da" em Freud, visará ocultar uma ausência através de uma presença, mas não somente. Pensamos o brincar como um fazer estruturante que se torna algo singular particularmente na clínica com as nuances que presenciemos, a depender não só do paciente, mas de suas possibilidades em determinado momento, de aceder ao verbal enquanto brinca. Desta questão que consiste nas diferentes possibilidades de relação entre duas linguagens: a palavra e o brincar citamos como exemplo as possibilidades da relação que se estabelece entre o brincar sem e o brincar incluindo a palavra; onde o brinquedo pode em determinado momento, ser investido como único suporte imaginário possível para a criança em sua simbolização ou pode contracenar com a palavra num jogo de paralelismo, oposição ou complementaridade.

Em ambos os casos o nomear, ou melhor, o renomear de seu vivido vai explicitar-se em seu brincar. Assim, sempre que uma mudança fundamental ocorrer na criança esta mudança se explicitará em seu brincar.

- Qual então deve ser a posição do analista em relação à este brincar?

O analista inaugura uma nova concepção de linguagem, como isto acontece?

Através da palavra, no ato de brincar, ele vai enfatizar uma possibilidade; o que de inconsciente está em jogo no brincar.

Este sublinhar o que de inconsciente está em jogo no brincar constitui um ressignificar, em tornar algo outro o brincar. Ao assinalar um registro privilegiando-o em relação à outros o analista transforma o brincar em análise, distinguindo-o de outros "brincades" da vida da criança. Deste modo o analista se introduz no brincar através da palavra. Não de qualquer palavra, mas da palavra que privilegia uma determinada leitura do brincar.

A linguagem como palavra é assim introduzida ou enfatizada, com um uso específico; o uso que o analista lhe confere; que privilegia o significante.

Em contrapartida, não é só através da palavra mas também através do brincar que o analista torna sua relação com a criança uma relação singular dentre as que certamente tem com outros adultos. É através de um determinado uso do brincar, através de sua intervenção que o analista, cria a análise infantil, reeditando um brincar onde a repetição será sempre diferencial.

- Como pensar esta articulação? Quais suas consequências?

As consequências não são pequenas e muito menos sem importância na prática clínica, na medida em que, a intervenção do analista parte do brincar e age sobre o brincar. Sob esta óptica o silêncio, ou a ausência da palavra falada na análise

de crianças, por exemplo, não pode ser tomado com o sentido unívoco de resistência. O silêncio pode ser uma resistência, mas não o é necessariamente. Um dos parâmetros desta distinção na análise de crianças virá justamente da relação da ausência da palavra falada com o brincar que esteja acontecendo. Este "cenário" que erroneamente é, por vezes, tomado como unicamente imaginário não pode ser menosprezado, na medida em que é através dele que o analista de crianças se situa no que se refere a quantas anda a transferência e o processo analítico, como um todo. Mais do que isto, é no brincar onde vai espelhar-se o nível de estruturação, o quanto já foi percorrido no caminho da estruturação da subjetividade na criança.

É a partir dele que o analista vai intervir. Pois, a criança pode não emitir um som sequer e através de seu brincar, estar dizendo muito neste seu silêncio. Cabe ao analista de crianças saber não só ouvir (palavras e silêncios) mas, também saber ver. Acima de tudo cabe ao analista saber relacionar o que ouve com o brincar.

Cabe a ele saber brincar. Quando digo brincar estou falando inclusive de intervenções lúdicas não necessariamente verbais. Manter, ao mesmo tempo, o caráter prazeroso do jogo e viabilizar novas possibilidades de ressignificação são tarefas do analista. Compete a ele viabilizar o lugar do analista enquanto passível da suposição de um saber ao lado de um outro fazer que é o brincar do qual a criança se serve em seu caminho para a estruturação. Em última instância, para o estabelecimento da transferência e seu manejo efetivo na

direção da cura é necessário que o analista conheça as regras pré-existentes do brincar e utilize-as a seu favor.

Diante deste elemento singular que é o brinquedo, que ao mesmo tempo em que se apresenta como suporte imaginário, permite um investimento simbólico, como situar o analista?

É pensando o brincar de um lugar anterior ao domínio da linguagem, embora situado em um universo linguístico, que podemos tomá-lo em uma de suas singularidades na análise de crianças; em suas diferentes relações com a linguagem que se exemplificam no próprio dizer da criança em seu brincar, assim como em seu dizer sobre o seu brincar, como veremos nos casos clínicos.

2. 3. Sobre o lugar do analista num brincar à dois

O brincar, como assinala Winnicott, trata de um fazer. Este brincar atravessa um caminho na análise onde o analista tem um papel fundamental.

- Que função é esta? Como pensá-la na transferência e no brincar?

Talvez a questão fique mais clara - apesar da complicação propositalmente colocada - ao incluirmos a noção de objeto (a).

Por si só o objeto (a) é falta, ausência demarcada no imaginário em uma forma, uma "qualquer coisa" que visa obliterá-la e que no entanto só faz borda, delimitando o inocupável.

Ainda em Lacan, o lugar do analista coincide, por sua função, com o lugar de "semblant" de objeto (a). Coloquemos, como hipótese, o analista de crianças neste lugar. Ora, de saída esta hipótese nos apresenta algumas complicações, quando pensamos dentro da situação clínica na intervenção do analista.

Na criança (de 6 à 10 anos) a palavra não assumiu como vimos toda sua dimensão simbólica. As nuances metafóricas e metonímicas que caracterizam a língua (palavra falada), enquanto significante não impregnaram ainda a criança.

A "descoberta" de significados e valores nas palavras tão comumente flagrada em crianças pequenas, ainda se processa entre outras formas através de seu brincar.

É brincando que a criança elabora a linguagem e à si mesma. Daí a importância como pontuamos anteriormente deste "trabalho de brincar". É neste trabalho, mais propriamente através dele que a análise vai intervir.

- Como isto vai se dar?

- Quais as consequências desta intervenção?

Talvez seja útil caminhar através de perguntas.

- O que faz o analista? Qual sua função? Que intervenções cabem nesta situação tão peculiar da análise de crianças?

Se tomamos Freud como ponto de partida a análise trata de uma escuta, de ouvir associações de idéias, pensamentos, sonhos do paciente, seguindo o fluxo do inconsciente pontuando

resistências e construindo sentido à partir dos vazios deixados pela memória do paciente. Trata-se de sublinhar o não-dito, o faltoso gerador de sentido.

Na criança este discorrer de livre associação não se dá no discurso verbal mas no brincar. A criança continuamente toma algo e o transforma em seu brincar. Cabe ao analista então ouvir este brincar e pontuar seus vazios e seus silêncios.

- Porém como pensar esta escuta na criança que frequentemente nos convida à brincar?

Querendo ou não à partir do momento em que ela brinca na sessão ela brinca conosco. Nitidamente o analista está implicado no brincar quando da transferência. Ou dito mais propriamente não há transferência sem brincar. Daí a contundente afirmação de Winnicott: "Se um analista não pode brincar então ele não se adequa ao trabalho".

- Que brincar é este? Como pode o analista preservar sua posição participando do jogo?

A resposta implica em subverter o raciocínio em questão. Pensar no analista, nesta função só existindo dentro do jogar-brincar.

Porém não nos precipitemos. Retomemos, por hora a hipótese do lugar do analista como "semblant" de objeto (a).

Talvez a questão fique mais clara - apesar da complicação propositalmente colocada - ao incluirmos a noção de objeto(a).

Por si só o objeto(a) é falta, ausência demarcada no imaginário em uma forma, uma imagem, uma "qualquer coisa" que visa obliterá-la e que no entanto só faz borda, delimitando o inocupável.

Ao analista, como função de "semblant de objeto (a)", cabe em última instância marcar esta ausência, fazer com que o analisando trabalhe por esta falta, mexa-se incomodado e desconfortável pela resposta que vem de um lugar tão inóspito.

Tomemos, agora, em tese o início de uma análise: Alguém busca um saber sobre seu sofrimento saber este, que o tal alguém acredita, irá aplacar sua dor. O analista (sempre em tese) recebe esta demanda de um modo singular remetendo este saber a este alguém na suposição de que este possui um saber que se ignora a si mesmo. É deste "mal-entendido", desta ilusão inicial que parte o analisando. É à partir dela que o analista irá a um tempo receber sua demanda e aceitá-la, e concomitantemente questionar o "não-saber" do analisando.

Trata-se, de início, de um supor um saber no outro. O analista responde multiplamente (não é unívoco) sempre no sentido de abrir espaço para um vazio que ele parece ocultar. Agindo deste modo o analista evita ocupar o lugar daquele que sabe - o que inviabilizaria o questionar-se do analisando. No adulto se espera que deste processo surjam novas significações para o vivido e, mais ainda, para o "por viver"; o porvir.

Porém um limite real é dado. Há algo impossível de ser nomeado, algo impossível de ser significado, algo que escapa. Desta impossibilidade a análise não pode fugir.

Pois bem, se pensamos na análise de crianças esta posição do analista torna-se problemática. De uma visão ingênua poderia até caber-lhe perfeitamente. Porém há alguns senões. Se tudo nos faz crer que na análise de crianças o analista ocupa o mesmo lugar provocador que descrevemos anteriormente e se, o percurso também se faz a partir de um "engôdo-engano" de uma (nem tão falsa) suposição, o início, o decorrer e principalmente o fim de uma análise de crianças (que se circunscreva, bem entendido à infância) faz-nos pensar de outro modo.

Se a infância é uma situação particular, a análise na infância o é ainda mais. De início, quem procura o analista não é a criança. A demanda, ao menos inicialmente, parte não da criança mas dos seus pais, o que por si só a torna uma demanda singular; a demanda vem de um lugar para intervirmos em outro. Definir se existe ou pode existir uma verdadeira demanda da criança que justifique uma intervenção analítica é a primeira questão que nos é levantada. Caso a resposta a esta questão seja afirmativa então sim poderemos falar de análise de crianças. Não só o início da análise de crianças é singular e intrincado, o percurso e o fim também o são.

Na criança como vimos não se pode falar de uma estrutura enquanto tal; a estruturação da subjetividade ainda não se consumou. A criança "trabalha" neste sentido ao brincar e para que haja este trabalho é necessário que haja um adulto à quem ela pergunta "porquê?"

A existência deste lugar imaginário fortemente investido é a certeza que permite a dúvida. Dito de um outro

modo: é necessário que se suponha em algum nível que alguém sabe para poder lhe endereçar um "porquê?"

Esta ilusão permite a criança crescer desde que, acompanhada desta quase-certeza venha a possibilidade de mudança (que dá a dimensão de futuro à criança). Algo como: "É assim, porém, mais tarde será diferente". É esta possibilidade que torna a infância, infância e o que torna suportável a suspensão de uma definição.

Não se doa um caminho; insinua-se que ele pode ser feito. Deste modo a introdução do analista em um lugar de "semblant de objeto(a)", fazendo necessariamente desaparecer ou, ao menos questionando esta ilusão seria desastrosa tendo em vista a necessidade da manutenção desta ilusão na infância. É necessário então que se preserve o analista no lugar de um suposto saber. Pois, destituindo-se o analista deste lugar estaríamos precipitando o surgimento de uma questão na criança que ela não se fez nem tem instrumentos para sustentar.

Manter o lugar de um "suposto-saber" o que é muito diferente de assumir o lugar de um "saber".

Para manter sua posição e exercer esta dupla função o analista deve "saber brincar". Neste ponto, Winnicott é particularmente genial ao afirmar a análise como um brincar à dois não se esquivando como analista de ocupar o lugar daquele que brinca. Ao fazê-lo o analista marca com seu brincar o lugar de um brincar mais genérico, lugar da criatividade permitindo ao mesmo tempo sua singularização na análise.

É desta forma que uma corrida entre analista e analisando antes de iniciada a sessão pode fazer parte da análise (Rodulfo, 1990). Há que se entender que "brincar é fazer" e que para que haja uma corrida (por exemplo) à que se correr com alguém. Este alguém, na análise, é o analista. Não estou falando aí de sonhar ou fantasiar. Estou falando de correr com duas pernas subindo uma escada. Falo de um "fazer", de um "fazer à dois" que significa. Algo que se diria da ordem do imaginário mas sem o qual, na criança o simbólico não pode ser marcado.

Isto nos remete diretamente à intersecção de registros indissociável em Lacan onde a ausência de qualquer um deles desfaz os demais. No que se refere ao simbólico e ao imaginário isto fica claro, penso eu na articulação feita anteriormente. A complicação se dá, como vimos, na medida em que pensamos a relação da análise de crianças com o real particularmente no que se refere ao fim da análise.

Antes de prosseguir, porém, merecem ser sublinhadas algumas das consequências do que apresentamos até então:

a) O brincar com a criança deixa de ser tomado unicamente em sua vertente imaginária na medida em que brincar com - é estabelecer um uso de linguagem, viabilizando uma resposta da criança no simbólico;

b) A intervenção do terapeuta que brinca passa a justificar-se na medida que o seu brincar é "ato" gerador de sentido tanto quanto suas intervenções faladas;

c) A ênfase sai unicamente tanto do conteúdo simbólico, que o brincar possa apresentar, quanto da atuação à nível do imaginário e passa para a inter-relação dos diferentes registros no brincar-falar da análise. Tomando-se por premissa que a intervenção seja verbal ou lúdica do analista terá um efeito sobre a criança, efeito terapêutico na medida que a faça caminhar na busca de respostas para suas questões.

CAPITULO III

SOBRE A PRATICA CLINICA

Pelo que vimos nos capítulos anteriores a mudança do investimento no brinquedo e no brincar é característica do processo analítico da criança. É através do brincar que a análise se dará, não havendo mudança que, em sendo fundamental não se espelhe no brincar.

O analista deve ter uma compreensão desta peculiaridade da análise de crianças de modo a poder acompanhar a criança através de seu brincar.

Cabe então perguntar: - qual a posição de onde o analista deve intervir? Para respondê-lo partimos da hipótese do analista na posição de "semblant de objeto (a)", tendo já pontuado as dificuldades que esta hipótese apresenta a ponto de torná-la imprópria na instrumentalização da análise de crianças.

Afastada esta possibilidade, prosseguimos na tentativa de demarcar de forma mais clara a posição do analista de crianças.

Considerando o brincar um fazer estruturante inerente a infância e tendo constatado em nossa prática que, na análise, este brincar se singularizará quando do estabelecimento da transferência e da intervenção do analista, passemos então à consideração das possibilidades de intervenção deste último ; em que se sustentam, em que se justificam e quais seus efeitos.

Para abordá-la retomaremos a análise do brincar e do brinquedo quando da situação analítica.

O mais comum na literatura consultada, é encontrar o brinquedo pontuado como representante pertencente somente à um registro, mais comumente ao registro imaginário ou simbólico, sendo sua dimensão real negligenciada. Do brincar se acentua o que é falado ou formalizado dando ênfase ora à seu caráter imaginário- particularmente enquanto resistência- tratando da participação do analista - ora, a seu caráter simbólico, gerador de significantes e mobilizador do processo.

Por si só o caráter radical deste tipo de colocação sugere uma incapacidade em se considerar a multiplicidade envolvida no brincar.

Quando o brincar é tomado como pertencente ao registro imaginário, problematiza-se a posição do analista que participa de modo "criativo" do brincar com a criança levando, segundo os autores que criticam este tipo de intervenção, a uma redução à esfera do imaginário ou de um "encontro de imaginários" do analista e do paciente (Silvestre, 1985), com um conseqüente empobrecimento no que se refere à dimensão simbólica na análise.

Michel Silvestre, por exemplo, se coloca a favor de uma não intervenção do imaginário do analista através do seu brincar argumentando ser este o único meio de se preservar o lugar de sujeito suposto-saber na análise.

Como exemplo desta posição temos seu artigo "Qu'avons nous retenu de l' enseignements de Lacan dans notre pratique de

psicanalista d'enfants?" (in Quarto no 1, pgs. 24 à 43), onde à partir do brincar do analista se deduz o estabelecimento de um lugar de maternagem que afirmaria uma posição imaginária, inviabilizando o lugar do pai (simbólico). A "imaginação" do analista, ainda seguindo esta vertente imaginária, viria como uma tentativa de socorrer as dificuldades da criança em sua relação com a palavra.

"L' imagination de l' analyste viendrait compléter -supléer - la parole, l' "expression" défaillante de l' enfant. Qu' est-ce que ça veut dire, ce recours à l' imagination? D'abord que ce qui va être pris en compte c'est le versant imaginaire du transfert, le plus trompeur-soit que toute interprétation non seulement ne l'"analyse" pas (le dissout) mais au contraire l'encourage, le renforce-c'est pourquoi il est habituellement doublé d'une position séductrice de l'analyste. Mais surtout c'est que son ressort-du côté de l'analyste-c'est l'identification. L' identification à l' enfant-on se met à sa place pour entendre, comprendre ce qu' il dit. "

(Silvestre, 1985, pg. 27).

Através da identificação, como recurso, a falha da criança em relação à palavra, o analista interviria, ao brincar com a criança, reforçando a vertente imaginária do brincar, inviabilizando a intervenção à nível do registro simbólico. Esta seria segundo Silvestre uma característica dos relatos de análises de crianças.

Como consequência desta posição, não haveria nada que barrasse a identificação imaginária à criança, algo que deste modo, viabilizasse uma intervenção à nível do simbólico. Ainda segundo Silvestre, este tipo de intervenção se caracterizaria pelo lugar de onde o analista responderia à transferência; o lugar da mãe.

"Et je cherche encore un récit de cure d' enfant où l' analyste ne reponde pas au transfert de cette façon, c' est- à- dire, de la place de la mère. "
(Silvestre, 1985, pg. 27)

- Seria esta uma visão correta? Me parece no mínimo contraditória, na medida em que, como o próprio Silvestre aponta em seu artigo, este caráter "maternal" do analista está presente na grande maioria dos relatos de "análises bem - sucedidas" de crianças.

Ora, isto se observa, ainda segundo Silvestre, independentemente da linha ou da escola analítica à que o analista pertença.

- Estaria assim, toda a história da psicanálise de crianças, incluídos aí seus êxitos terapêuticos, submersa num terrível engano teórico-prático ? Como sustentar, seguindo as palavras do próprio Silvestre, uma hipotética "análise infantil bem-sucedida" baseada unicamente no trabalho à nível do imaginário?

A resposta não consiste em negar o êxito das análises. O que talvez seja questionável é o peso que é dado ao imaginário do analista na análise de crianças.

Analisando do início sua argumentação e avaliando suas premissas, não podemos deixar de nos perguntar: - do que exatamente estamos tratando quando falamos de "falha" da criança em relação à palavra?

Conforme já tivemos a oportunidade de pontuar o erro talvez esteja em considerar como falha algo que faz parte da

condição infância. Não se trata de uma falha ou de uma insuficiência (seria interessante perguntar insuficiência de quem em relação a quem?), mas de uma condição peculiar e circunstancial e que como tal merece ser abordada. A relação com o brinquedo seria característica desta peculiaridade com relação à fala, onde o domínio da palavra se dará não sem uma certa demora nem tampouco sem um custo, como procurei expor anteriormente.

Se consideramos à partir daí a intervenção do analista, não no sentido pejorativo que o autor aplica à maternagem mas, enquanto um adulto diante de uma criança (aí incluídas as fantasias que necessariamente surgem nesta situação), talvez possamos ver no brincar do analista com a criança não o protótipo da relação entre imaginários, mas, um manejo transferencial singular onde não se perde de vista os três registros (real, simbólico e imaginário).

Podendo assim ter um posicionamento diferente em relação ao brincar onde o lugar do analista se funda não no fato de ter ou não ter uma intervenção lúdica, mas no fato dele intervir interpretando, possibilitando uma ressignificação mesmo que esta se dê através de uma intervenção lúdica.

Vista sob esta ótica o que importa não é tanto o como é feita a intervenção, mas o quão pertinente é e qual o seu efeito.

Visto desta forma um desenho (como no "jogo do rabisco" pode ter um efeito tão fundamental quanto uma frase do analista.

O importante, mais uma vez, não é tanto a forma de uma intervenção mas seu efeito e sua pertinência naquele momento do processo analítico.

3. 1. Um terapeuta que brinca

- Como isto pode se dar?

Em nossa prática, o brincar chega antes ou concomitante à palavra na análise, cabendo ao analista trabalhar o manejo da transferência junto à este brincar, muitas vezes através dele. Em alguns casos, a palavra enquanto fio condutor custa a emergir, em outros desde o início a criança tem na palavra seu principal instrumento no simbólico. O brincar, porém, lhe é sempre concomitante.

São diferentes situações clínicas, singularidades com as quais sempre temos que lidar quando tratamos com o que é relativo ao ser humano. O que não nos impede de observar elementos constantes que nos permitem trabalhar teoricamente. Dentre estes elementos, o brincar e o uso do brinquedo, dos quais trata este trabalho.

Para exemplificar a importância da inter-relação entre este último e a palavra e seus efeitos no processo analítico retomemos Winnicott quando este diz que se um terapeuta não consegue brincar com uma criança então ele não serve para o trabalho (Winnicott, 1975). A afirmação contundente do experiente psicanalista inglês nos faz perguntar em que termos pensar este "terapeuta que brinca".

Do que apresentamos até agora temos que não é de um "jogo de imaginários" que estamos tratando. Igualmente não se trata da postura costumeiramente adotada com o paciente adulto. Trata-se de dar o mesmo tratamento que Freud deu à palavra (enquanto material clínico na associação livre) ao brincar. É considerar o brincar como via de acesso ao material inconsciente tão importante quanto a palavra. O que não implica em igualá-lo à palavra desconsiderando sua singularidade. Significa sim, dar o mesmo status, enquanto material de análise.

- E, como isso pode ser feito? Tomando-se o brincar pelo que ele é; entre outras coisas, uma via de acesso ao inconsciente, via principal através da qual a criança coloca e mesmo resolve seus conflitos. Para isto não podemos na análise de crianças tratar o brincar como algo à ser traduzido, decodificando-o através da palavra. Cabe ao analista "entrar no jogo" da criança, se utilizando do brincar no manejo da transferência, mantendo a pluri-dimensionalidade do brincar; enquanto objeto imaginário, significante, objeto(a), visando, com seu ato, provocar um efeito, seja através do brincar, da palavra ou de ambos.

* * *

O brincar diz algo. Como que atravessa diferentes dimensões do discurso apontando para algo nunca suficientemente traduzido em palavras. O brincar não se escreve, não se descreve sem que haja uma perda. Pode-se falar do brincar, mas

ai já não se está mais brincando. Desloca-se do registro da enunciação para o registro do enunciado. Ou melhor, perde-se o todo que é o brincar que contém ambos para limitar-se ao enunciado.

No brincar, além disto, estão em jogo dimensões diferentes num mesmo fenômeno: a brincadeira em geral envolve mais de uma pessoa, a palavra, os gestos e algum material que intermedia, esta relação secundarizando-a. Limitar o brincar à seu "significado" (como se isto fosse possível) é perder de vista a totalidade que está em jogo. É como tentar concluir todas as possibilidades de significação de um sonho.

Neste aspecto o brincar e o sonho se assemelham: são irreduzíveis. De certa forma intraduzíveis, visto que sua melhor "tradução" é a forma sob a qual eles nos são apresentados. As semelhanças param por aí.

O brincar é construído a dois. Algo que é feito, toma tempo e implica num dispêndio para ser realizado. Como nos diz Winnicott;

"Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer."
(Winnicott, 1975, pg. 63)

Esta característica do brincar de, em sendo um fazer, exigir um esforço e um tempo, contendo, ao mesmo tempo conquista e frustração, não escapa à Winnicott. É de uma constante elaboração no sentido psicanalítico do termo que

estamos falando. A criança ao brincar cria possibilidades múltiplas reorganizando seu mundo de um modo mais satisfatório, o que pode tornar este brincar um sintoma (economicamente desgastante) ou um "jogo" prazeroso.

Ao brincar a criança se exercita a nível de diferentes registros, definindo estes registros e interrelacionando-os.

Na análise o brincar se tornará algo específico, ganhará novos significados que o tornarão algo diferente do brincar com outras crianças, por exemplo.

A criança em análise não brinca só. No mínimo brinca para o analista o que de modo algum exclui a participação deste último no brincar. A criança pode brincar com ele, para ele ou apesar dele, mas este brincar sempre será uma construção à dois. Deste modo, querendo ou não o analista estará sempre brincando com a criança. Cabe então assumir esta característica, qual seja da análise enquanto "brincar à dois" onde os participantes não estão numa relação de igual para igual (como no brincar entre duas crianças, por exemplo), mas que de todo modo não se dará sem que o analista participe da brincadeira. Ao contrário, sua intervenção o marcará, particularizando-o.

Trata-se então de um brincar específico, que tem como objetivo ser um canal para a análise. Isto pode parecer óbvio mas deve ficar claro para o analista na medida em que é dele, analista, a responsabilidade de tornar este brincar, sem perder sua diversidade, um instrumento mediador do simbólico e do significante na criança ou esvaziá-lo numa tentativa de

traduzí-lo, em palavras, reduzindo-o aí sim, à sua dimensão imaginária.

É então do manejo do analista a responsabilidade de tornar o brincar com a criança, um processo terapêutico.

Um certo uso da linguagem como função simbólica é apreendido ou ao menos enfatizado na análise. Este uso não surge do nada. Ele faz parte do processo analítico na medida em que a linguagem aí se apresenta enquanto encobridora (e reveladora) do real, com uma função simbólica. Esta dimensão simbólica da linguagem é enfatizada na análise se realmente não nos limitamos à uma tradução de imaginários (o da criança pelo do analista).

Uma questão técnica se impõe e, talvez resida justamente aí o lapso no enfoque dado à relação analítica com a criança; no enfatizar-se o caráter imaginário, tomando-se a parte pelo todo. Ou seja, considerar que na medida em que o analista se coloca num lugar de maternagem, seu imaginário tome conta da cena, impedindo uma intervenção a nível do simbólico.

Tal lapso se deve em parte a uma visão extremada da mãe como imaginário e do pai como função simbólica. É uma divisão didática, porém, inexata. Pois, na análise, se quisermos colocar nestes termos, o analista pode ser investido tanto na função paterna quanto no lugar materno desde que sua posição se preserve em alguma instância.

Creio, portanto, ser um grande reducionismo tomar a parte pelo todo ou tomar um lugar por uma posição como nos aponta Guy Trobas (Trobas, 1985)

"Cette autre place dont l'acte analytique fait entendre les effets de discours nous mène à ce qu'il faut entendre par position de l'analyste: elle est ce que devient une place quand s'y fonde l'acte du psychanalyste."
(Trobas, 1985, pg. 98)

A distinção entre o lugar e a posição de onde partirá sua (do analista) resposta é fundamental. Não se pode confundir o que é o analista com o que o analisando pede que ele seja. Do mesmo modo, não se pode negar que o estabelecimento de uma posição implica numa postura ativa por parte do analista, uma resposta específica. Na análise de crianças, costumeiramente a criança o coloca (ao analista) num lugar de maternagem. Um lugar sem dúvida alguma tentador para o analista, tanto quanto qualquer outro lugar na transferência positiva que "esbarre" de algum modo no desejo do analista. Trata-se aí de contra-transferência, da dificuldade de se manter no lugar do analista, daquele que não deseja. Ou, ao menos daquele que não deseja "pelo outro".

Já o investimento por parte da criança, é frequente e até mesmo necessário no estabelecimento da transferência. De certa forma é fácil compreender o porque deste fato assim ocorrer. A criança em análise está em relação à um adulto. Há uma obviedade nisto que dispensa maiores explicações. É diante de um adulto que ela se encontra o que move a criança é o que poderíamos chamar usando as palavras de Freud: "o desejo de ser adulto" o que quer que isto signifique para ela. Este desejo a moverá marcando sua relação com o analista, o que não significa que o analista responda unicamente deste lugar. Se a resposta do analista não é rígida e permite que a dimensão da

dúvida exista, ele cria uma posição, abrindo à criança a possibilidade do sentido múltiplo, não unívoco, de seu sintoma.

Ao enfatizar o lugar do analista, o que se percebe é uma preocupação excessiva com o caráter imaginário do brincar, como se o adulto fosse irresistivelmente seduzido a permanecer neste registro. Como se a ameaça constante de se colocar enquanto sujeito desejante não pairasse sobre o analista igualmente em relação à análise de adultos.

O que fica claro é que na análise de crianças as dificuldades, não só do analista, mas também da teoria e da prática psicanalítica, ficam mais expostas. A intervenção forçosa de um elemento que não a fala põe em questão a dificuldade sempre presente (mesmo que mais escamoteada) dos limites da análise tal como a conhecemos em teoria frente à uma clientela diferente daquela à qual se deve sua origem, qual seja; os neuróticos adultos. A análise de crianças evidencia por suas características peculiares a dificuldade em se lidar em teoria e na prática com diferentes registros simultaneamente e com um referencial distinto da palavra, um referencial em constante movimento, seguindo o discurso inconsciente, sem perder de vista sua inter-relação.

Em resposta a este desafio encontramos frequentemente um entrincheiramento nos referenciais teóricos (seja Freud, Winnicott, Lacan ou Melaine Klein) sempre numa tentativa de normatizar a nova dificuldade nos termos do que já foi dito. O que nos faz pensar justamente no que sempre norteou os grandes autores-pesquisadores em psicanálise; uma preocupação

incessante em confrontar suas construções teóricas com sua prática clínica.

Tentamos então a partir destes referenciais pensar o que nesta prática, sempre de algum modo "distorcida" ou "heterodoxa" a confirma, enquanto psicanálise, e o que a singulariza. Neste aspecto pensamos ter dado nossa contribuição na medida em que apontamos a questão do brincar na criança em particular, quando uma outra forma de linguagem, a palavra, está em jogo. Tendo claro que ambas as formas de linguagem são insubstituíveis e convivem inter-relacionadas no processo de uma análise de criança. Caracterizando-a e deste modo singularizando-a.

Nesta discussão chegamos à questão da intervenção do analista; do analista que brinca, de como esta intervenção pode levar em conta os três registros (real, simbólico e imaginário).

Enfatizamos o brincar à nível do imaginário e do simbólico. Cabe então trabalhá-lo agora a nível do real.

Para fazê-lo tratarei do momento onde ele se faz questão na análise de crianças; o fim da análise.

É este o tópico que trataremos à seguir.

3. 2. O fim da análise... Uma questão de ponto final ou reticências?

Na análise infantil percebemos algumas singularidades que nos levaram a levantar diversas questões, entre elas está a do fim da análise.

Para apresentá-la, retomaremos uma questão anteriormente mencionada; a questão da repetição.

Como já registramos, na criança verifica-se frequentemente uma exigência da repetição do mesmo, numa tentativa constante de negar a diferença e a ameaça que esta implica na vida de um ser ainda muito dependente de terceiros. Esta ênfase, ou primazia da repetição sobre a rememoração se verifica também na prática da análise e foi pontuada por Ferenczi. Este último ressalta a importância da repetição na análise e de sua influência no fim da análise.

É propriamente através da repetição que o analista vai intervir naqueles pontos onde a resistência se faz mais sentir. Mais do que isto é à ela que se devem os maiores progressos de uma análise, na medida em que permite uma reelaboração, uma resignificação do "mesmo" que é então diferenciado.

É a repetição (e não a rememoração) que permite a transferência e sua elaboração. Nas palavras de Ferenczi:

"O papel principal da técnica analítica, afinal, parece então ser o da repetição, e não o da rememoração. Não se trata, em absoluto, de se limitar que os afetos se dissipem nas "vivências"; essa repetição consiste, como mostraremos mais adiante em detalhe, em permitir estes afetos e depois progressivamente liquidá-los, ou ainda, em transformar elementos repetidos em lembrança atual. "
(Ferenczi, 1924, pg. 217)

É também de uma repetição que trata o fim da análise. Uma repetição diferenciada, esta sim, bem mais próxima à rememoração, onde, todo o processo é de certo modo revisto sob um novo referencial e uma nova atitude é tomada em relação ao vivido, transformando-o em algo de outro. Isto se dá quando da destituição do lugar do sujeito suposto saber.

O fim da análise implica então em uma mudança profunda, radical mesmo. O que não quer dizer que toda análise leve à esta mudança radical.

- E o que isto quer dizer?

Isto quer dizer que nem toda análise chega ao fim, se consideramos como fim esta mudança de posição radical.

De fato, na clínica, não é pequeno o número de casos onde o paciente altera significativamente sua relação com seus sintomas sem que isto implique numa mudança radical em relação a seu fantasma.

- E no que consiste esta mudança, radical, singular?

- Pode a criança efetuar-la?

Para tentar respondê-lo partiremos de algumas considerações de Freud sobre o fim da análise; particularmente a questão do "protesto masculino" como a questão-limite na qual esbarra a análise e da possibilidade de resolução da mesma.

Freud toma como um dos pontos de maior resistência na análise o protesto masculino que consiste na não aceitação, pelo homem, de se submeter a um outro, seja no nível de uma

dívida de gratidão seja em qualquer outro nível (Freud, 1937). Para Freud esta seria uma etapa dificilmente transposta na análise sendo ele mesmo pessimista quanto a possibilidade dela vir à se efetuar (Freud, 1937).

Ferenczi, ao contrário, vai considerar toda análise que não toque nesta questão ou mais ainda, que não a resolva; incompleta (Ferenczi, 1927). Para este autor a análise do paciente só estaria concluída na medida em que o analisando pudesse desfazer a relação transferencial, elaborando o luto de deixar a análise em troca da "vida real" (Ferenczi, op. cit.), o que, necessariamente, incluiria a resolução do protesto masculino.

De modo algum esta questão está fechada. O próprio Lacan reaviva a questão do fim da análise através do conceito do "semblant" de objeto (a), do analista que, ao fim de uma análise, deve fazer as vezes de objeto (a), tornando-se como que um resto a ser deixado.

É justamente esta idéia de resto que o une a Ferenczi, na medida em que, para ambos, para que uma análise "termine" deve haver uma mudança radical, onde sem dúvida algo se perde. Ferenczi vai tratar este algo como um luto, Lacan vai pontuar a questão em termos do Real, do impossível. Em ambos, algo se esgota. Nada mais havendo à ser dito. Porém neste esgotar-se, há algo que fica ao mesmo tempo, abandonado e mobilizador. Um limite que move para frente após ter sido esgotado e assumido enquanto tal, delimitando uma impossibilidade com a qual o sujeito tem de lidar.

Enquanto não há esgotamento, não há fim de análise.

"A análise está verdadeiramente terminada quando não há alta nem da parte do analista nem da parte do paciente; a análise deve, por assim dizer, morrer de esgotamento, o médico devendo ser o mais desconfiado dos dois e suspeitar que o paciente quer salvar alguma coisa de sua neurose quando exprime vontade de ir embora. Um paciente realmente curado se desliga da análise lentamente, mas de modo seguro; portanto, enquanto o paciente quer vir, existe ainda um lugar na análise."

(Ferenczi, 1927, pg. 16)

Mais do que isto, para Lacan, a análise encontra um fim num limite último; numa impossibilidade que ao ser encarada revela o que de ilusório estava em jogo, denunciando as regras do jogo.

O jogo finda com a quebra de suas regras.

Porém para se chegar até aí, um longo caminho teve de ser percorrido, um caminho que implicou num esvaziamento, como enfatiza Ferenczi.

A questão que fica é:- pode este percurso chegar à tal fim numa análise de crianças?

3. 3. Um fim particularmente singular

Partindo dos autores mencionados, das questões acima trabalhadas e confrontando-as com nossa prática clínica pontuamos algumas particularidades do fim da análise de crianças.

Para isto, é fundamental, tomando-se os limites tanto da faixa etária quanto dos quadros psico-patológicos abordados neste trabalho, colocar como barreira ou linha divisória a travessia do complexo de Édipo, quando do seu surgimento, como questão, para a criança. Um impasse diante do qual a criança deve inventar sua resposta, sempre dentro das regras fixadas pelo próprio Édipo.

Temos então a criança diante do Édipo que, em não conseguindo responder de outro modo, responde com seu sintoma. Caracterizando-se este último por um dispêndio de energia imenso para a manutenção de uma homeostasia duvidosa, às custas de uma limitação para a criança, cada vez maior. Cabe então perguntar para que respostas aponta uma análise de crianças, quais seus limites e que parâmetros podemos ter quanto a seu término.

* * *

Desde Freud, a análise de crianças (vide o pequeno Hans) tem um espaço no corpo teórico-prático da psicanálise. O complexo de Édipo está, desde então, marcadamente relacionado ao surgimento e evolução dos sintomas na criança.

No pequeno Hans, o cavalo é chamado a tomar o lugar, enquanto elemento fóbico na construção do sintoma. O lugar limitante do pai em não sendo fixado pelo pai de Hans será "personificado" nos cavalos que incorporarão o limite e sua ruptura. É ainda Hans quem aponta - com a característica objetividade infantil- o lugar que o "professor" ocupa, distinto do pai, um lugar outro; terceiro e concomitante. (Freud, 1909). Ao contar ao pai seu "pensamento "a respeito da irmã, qual seja; que ela poderia escorregar no banho e morrer, ao que o pai responde que isso "não é bom de um menino pensar", Hans faz o seguinte comentário:

"Hans: se ele pensa isso é bom de todo jeito, porque você pode escrevê-lo ao professor"
(Freud, 1909, pg. 81)

Hans de algum modo pontua que sua fantasia sobre a irmã é para ser contada ao "professor Freud"; que é parte importante de sua análise. É à ele que Hans se dirige, constituindo o lugar do analista. Cabe à Freud, então, mesmo que via pai de Hans, responder deste lugar.

Esta pontuação de Hans não será única. Em diferentes momentos de sua peculiar análise, Hans se remeterá ao "professor".

Hans é o exemplo vivo da elaboração teórica de Freud no que concerne a sexualidade infantil. Hans, porém, não é apenas um caso de Freud. Hans se torna o primeiro caso de análise de uma fobia em criança. O percurso e o fim da análise de Hans são singulares e o final é conhecido.

O pai de Hans efetua a análise, porém não é ele o analista, e Hans o pontua muito bem. Tanto é assim que Freud é quem "termina sua análise" ao falar-lhe do "Édipo". Freud conta uma história a Hans. Uma história que é a "história de Hans", e ao mesmo tempo, o paradigma da condição humana. Em Hans o fim implica um reinício cheio de reticências. Freud pouco afirma, nada promete, de certo modo apenas conta uma história. Uma história sem fim.

O mesmo não se pode dizer da análise de adultos.

* * *

Na análise de adultos como vimos, temos que o fim da análise se daria à nível de uma impossibilidade frente ao Real, o que implica numa destituição do analista de seu lugar de sujeito suposto saber. Esta mudança radical marca a aceitação de um vazio "não ocupável" com o qual o paciente teria que lidar. Trata-se de uma mudança radical que, como vimos tanto na literatura quanto na prática clínica, não é o mais frequente. Ou seja, via de regra não é isto que os pacientes tomam por fim da análise.

Em geral, a atenuação dos sintomas pelo trabalho de elaboração realizado durante o percurso da análise é o resultado considerado satisfatório pelo paciente. Deveríamos exigir mais do que isto na criança?

O próprio Freud aponta para os inconvenientes de se "provocar" um sintoma ali onde ele não se encontra em

evidência. Se a suposição do analista está correta cabe esperar que algo emerja do próprio paciente. Neste sentido os conteúdos devem ser esgotados na medida em que se apresentem.

Na análise de crianças a questão se complica um pouco mais na medida em que o inconsciente se apresenta com barreiras bem mais frágeis que aquelas dos adultos, facilitando a intromissão do analista em terrenos que, numa análise de adultos, seriam muito mais dificilmente acessíveis. Um bom exemplo é o sonho de angústia infantil.

- Caberia ao analista se aprofundar na questão do Real tal como se dá numa análise de adultos?

- Enfim, existe para a criança a possibilidade da destituição do analista do lugar de sujeito suposto saber, de modo definitivo?

A resposta a estas questões necessariamente apontam para a grande diferença em jogo na análise de crianças quando relacionada àquela de adultos.

No adulto, a diferença sexual é a questão de que trata o Édipo. Como limite à esta questão temos o Real. O Real da impossibilidade de uma completude; da impossibilidade da diferença enquanto resposta última apaziguadora da angústia.

Trata-se de um encontro com o Real que destitui uma ilusão valiosa que sustentou a análise e tudo o que de doloroso ela implicou até então. É o momento da destituição do analista do lugar de sujeito suposto saber e de sua inclusão como objeto (a), como resto.

A pergunta que fica é: pode-se chegar a este ponto na infância?

Se tomarmos o que a prática clínica nos demonstra veremos que, ao menos em nossa nem tão vasta experiência, a criança não vai tão longe. O que pode ocorrer é um contato verdadeiro com o limite do real, porém diante deste impossível incompreensível a criança recua. É como se, ela não nos pedisse afirmações sobre seu futuro; apenas deixasse espaço para possibilidades de perguntas sem respostas. Explicitadas em toda e, em cada vez, que ela pergunta "por quê"? Um "Por que" muito mais próximo do desejo do que de uma resposta.

De algum modo compreendendo que ela ainda preserva o lugar de um suposto saber, que se afirma em seu "desejo de ser adulto"; ser algo que ela ainda não é e que ela imagina que alguém é.

Ao nosso ver não cabe à análise prometer o paraíso nem tão pouco sugerir o inferno.

Cabe sim, trabalhar o que nos é apresentado sempre na direção de uma leitura múltipla do inconsciente. De sua característica significante sempre relacionada ao imaginário.

Se cabe alguma particularidade à análise de crianças certamente é a de não traduzir "falos" por "pênis" e de não delimitar o que ainda não é.

É neste sentido que procuraremos a seguir ilustrar as questões até então tratadas com exemplos de sessões clínicas extraídas de minha experiência profissional.

CAPITULO IV

CASOS ILUSTRATIVOS

Os casos clínicos apresentados à seguir ilustram as principais temáticas levantadas anteriormente, que estão resumidas esquematicamente nos seguintes tópicos:

- a) O lugar do brincar na análise: a relação palavra-brinquedo e suas implicações no trabalho analítico;
- b) A intervenção do analista através da palavra e de seu brincar na prática clínica;
- c) A análise como um brincar a dois: o lugar e os limites do analista de crianças neste brincar.
- d) O fim de uma análise de crianças

Para exemplificar estas questões selecionei inicialmente algumas sessões -de diferentes clientes- extraídas de minha prática clínica. Finalizando com a análise de diferentes momentos do percurso de um mesmo caso - particularmente ilustrativo das mudanças na relação entre a palavra e o brincar. As sessões escolhidas, o foram por serem particularmente exemplares da abordagem que fizemos do brincar, de sua singularidade no processo analítico e das consequências desta abordagem na prática clínica.

4. 1. Caso no 1 - M.

M. é um menino que no início de sua análise contava 5 anos. É filho de pai com historia de alcoolismo e de mãe deprimida com um episódio de internamento em clínica psiquiátrica. Seus pais são separados. Ele mora com a mãe e vê frequentemente o pai. A escola orientou a mãe no sentido de procurar uma terapia para o filho devido as dificuldades que ele passou a apresentar na escola (M. repetiu o pré- C. A, apesar de sua inteligência).

Desde o início de sua terapia M. tem preferência pelo uso de materiais plásticos principalmente a argila que ele trabalha com um domínio técnico bastante bom.

A sessão que se segue se deu quando M. já contava seis meses de análise.

Sessão do dia 09. 08. 89

M. vem com o pai e entra assim que a cliente anterior sai. Eu pego a caixa de brinquedos. M. diz que já a viu antes (referindo-se à cliente que saiu.)

Pega uma tesoura e diz que vai fazer uma colagem, que ele faz isto no colégio, que a "tia" o ensinou. Pergunto se ele quer revistas. Ele diz que sim.

Recorta um skatista deixando o skate fora e diz que é um patinador. Cola o patinador e desenha na mesma folha uma casa, uma flor e uma arvore. Pergunto o que o patinador está

fazendo ele diz que ele está saindo de casa para a aula de patinação.

M. diz: "Prefiro trabalhar à falar. Falar é bom quando agente está sufocado." Diz para eu fazer um trabalho. Recorto um óculos e ele sugere que eu faça "o corpo do óculos" eu faço e ele gosta.

Pergunta se eu tenho argila. Acabou. Ele diz que não faz mal, pega a tinta de dedos e a cola colorida e faz duas flores e "um mato ao longe". Eu faço dois morros em outra folha. Ele olha e faz um morro também em seu desenho. Depois diz que "nossos desenhos são juntos; o dele é dentro e o meu é fora; a vista da mata."

Pergunto se ele fosse a flor como seria? ele diz "bonita". Mas logo se amedronta e diz que seria ruim porque poderiam matá-la.

Pergunto como seria se ele fosse o morro? Ao que ele responde que ficaria triste porque poderiam matar as árvores dentro dele. Pontua que ele está triste. Ele diz que sente falta da mãe porque fica muito tempo no colégio (M. estuda em horário integral). Diz que quando fica uma semana sem vê-la "é foda". Pergunto se ele sente medo de estar só. Ele diz que com o pai sim. Fala que tem medo de onde o pai mora porque "lá tem muito bêbado". Inclusive o pai as vezes fica bêbado e ele tem medo. Pergunto devagar o que acontece quando o pai fica bêbado. Ele responde que o pai "não consegue abrir a porta, demora e fala que nem bêbado". Diz que nestas ocasiões tem medo que o pai "vire bandido". Para. Se encolhe nas almofadas e pega

dois canhões de brinquedo. Um atira no outro e o menor "é queimado". O maior o ataca e ele explode dando cambalhotas e pegando fogo. M. diz: "Eu sou o canhão maior" e continua a luta, parecendo mais aliviado.

Digo que o canhão que pega fogo é seu pai quando bebe; que ele não queria que ele bebesse; queria destruir seu pai que bebe. Ele me olha como se eu o tivesse flagrado, ao mesmo tempo interessado e sério. Depois vira de costas e continua o ataque entre os canhões. O canhão pequeno é massacrado. Ele coloca então canhão contra canhão e o maior ataca o menor. Faz uma paliçada em volta do maior com as varetas, "mas ele tem mais um tiro" e a destroi. Fim da sessão. M. sai da sala e vai abraçar seu pai na sala de espera dizendo o que fez: colagem, desenho, etc. Olha para mim inquisidor.

Seu pai me pergunta como ele está. Eu digo O. K.

M. sai do consultório dando uma "estrela" no corredor, alegre.

Comentário: M. prefere "trabalhar à falar, sendo seus "trabalhos" os desenhos, as colagens e principalmente as peças que modela na argila.

Nesta sessão M. demonstra ter uma distinção entre brincar e falar, brincar e trabalhar; "Falar é só quando se está sufocado". Ele prefere "trabalhar", pois trabalhar pode ser "juntos" como quando desenhamos em folhas separadas, um "desenho junto".

Para M. há então lugar na terapia para um brincar a dois onde seu desenho é o de dentro e o meu o de fora "a vista da mata", o que se vê de uma certa distância, porém junto (haveria uma melhor descrição do trabalho na análise?). É então a partir de um desenho que faço à seu lado que M. define seu trabalho na análise, onde a dimensão simbólica está presente na medida em que M. se utiliza de meu desenho enquanto significante; ressignificando-o transformando-o em algo de outro. Do mesmo modo, M. pontua um limite me dando às costas quando vou muito rapidamente entrando em sua "paliçada". M. não para de brincar. Ele claramente me "esconde" seu brincar.

Em outra sessão, meses mais tarde, M. , pouco depois de entrar na sessão e começar a brincar olha prá mim e diz; "Eu gosto daqui porque aqui é onde eu posso só brincar. Eu então pontuo: "mas você brinca em outros lugares; na escola, em casa... " Ao que ele responde com um certo desapontamento: "Mas é diferente... "

Comentário: M. distingue então o "brincar da análise de outros "brincares". Mais do que um lugar onde ele pode brincar a análise é onde ele pode "só brincar" diferentemente da escola, onde seu brincar é também "trabalho" e de casa, onde ele também "cuida" dos pais.

É em seu brincar junto que se estabelece e se mantém a transferência. É à partir deste brincar que o processo de M. se desenvolve.

Em outra sessão M. separa o que é só brincar do que é falar. Depois de muito falar sobre si; de como cuida de sua mãe quando ela "fica triste" dizendo para ela comer ou colocando-a para dormir. Faz uma pausa e diz: "Agora vamos brincar. "Toma então alguns brinquedos da caixa e começa uma brincadeira com bonecos.

Comentário: M. "fala" e "brinca" separadamente numa mesma sessão. Fala do que "o sufoca" e brinca, o que lhe dá prazer. M. faz um uso do brincar, não como defesa única contra a angústia. O brincar de M. traz a dimensão do prazer, do sublimado. A palavra nesta ocasião, já é para M. o instrumento privilegiado em seu dizer sobre seu sofrimento. O brincar é então desinvestido enquanto suporte imaginário privilegiado tornando-se "apenas brincar", mantendo sua função estruturante.

4. 2. Caso no 2 - H.

H. tem cinco anos quando de sua primeira entrevista. Na entrevista sua mãe conta que H. nasceu com problemas que o levaram à submeter-se muito precocemente à várias cirurgias (correção de hérnia inguinal bilateral e implantação de ureteres). O pai de H. deixou-a quando ele tinha 12 dias "porque a criança tinha problemas" H. tem bronquite. Na escola não fala com outras crianças e só responde aos professores quando quer.

Sua mãe diz que H. apresentou um "comportamento autista" quando menor e ela e os avós batiam palmas alto e cantavam para "tirar ele daquele estado e voltar para este mundo".

O relato que segue é da segunda sessão de H.

Sessão do dia 16. 05. 88

Quando abro a porta, H. de início não quer entrar. Vou à sala de estar e pergunto se ele não quer ver o que há em minha sala. Ele diz: Tem um rádio! e entra correndo. Vai até a segunda sala e mexe no rádio-gravador e no telefone. Digo à ele que só discando os números certos conseguimos falar com algum lugar; sua casa p. exemplo. Pergunto o que ele fez que sua camisa está suja. Ele diz:

"Argila! Olha aqui; azul, vermelha, amarela... "Eu pergunto: "O que você fez com a argila?" Ele diz: "Uma nave". Eu pergunto: "Como ela era? Era assim?" (Faço abrindo os braços). H. responde: "Era assim" (deitando-se no chão e

dobrando os braços e as pernas como se fossem asas). E tinha um míssil aqui (aponta para sua coxa). Volta para a outra sala de atendimento e pega o "jacaré-crocodilo" nos bonecos de plástico. Pergunta se o índio é "do bem". Ele mesmo responde dizendo : "ele é mau, ele matou o macaquinho para comer!" Começa à pisotear os índios com o elefante montado por um "homem branco". Diz: "Ele é amigo do elefante". O elefante cai no chão e H. diz: "ele caiu na água. Tem que salvar. Cadê o jacaré?". Pega então as peças do "pequeno engenheiro" e constroi uma casa para seu avião que ele mesmo destrói logo após tê-la cuidadosamente acabado. Faz isto várias vezes; constroi casas diferentes com o cuidado de deixar " ar para o piloto poder respirar". Depois "vai embora " porque "destruíram a minha casa!". Diz: "Eu vou pr'a lua!" e se isola. Eu começo então a criar um personagem com peças do pequeno engenheiro que navega com seu barco no mar. H. diz que mora na lua sozinho. Diz que destruíram a sua casa, que lá não tem "chuva de meteoro" e que ele tem uma "casa de ferro". Continuo com minha "viagem de barco" e H. diz que "não dá pr'a chegar de barco na lua; ninguém sabe ir lá. "Digo que está bem, que meu amigo está passeando de barco no mar. H. vem de avião para a terra e destroi meu barco. Meu "amigo-personagem" fica só com uma vela e começa a conversar com o "piloto" de H. que lhe oferece uma carona em seu avião e o leva até a lua. Mostra-lhe então sua casa e pede que ele não conte pr'a ninguém aonde ela fica. Leva meu personagem de volta à terra e manda-o construir um novo barco. Os dois passeiam e pescam. O "piloto" nunca viu o mar e pergunta sobre os peixes. Falo do peixe-espada das baleias e do tubarão. Digo que os últimos são perigosos. H. sugere então

pescá-los. Pega-os e corta-os com a hélice de seu avião. H. leva então meu "amigo" e os peixes para a lua para assar os peixes em uma fogueira. Depois de comer meu personagem vai ao banheiro fazer cocô e xixi. Pergunto ao "piloto" se ele não vai também. Ele diz que vai comer mais. Voltamos à terra e passeamos de barco. H. convida meu "amigo" à conhecer o planeta mercúrio que "fica muito, muito longe... ". Ao chegarmos lá ele diz que é um mar enorme onde não mora ninguém. Acaba sua hora. Digo que temos que parar hoje por aqui que semana que vem tem mais. Ele concorda e sai.

Comentário: H. passa grande parte da sessão construindo e destruindo uma casa para ele. Fala de seu isolamento na lua pois sempre destroem a sua casa. Na lua ele tem uma casa de ferro, que ninguém conhece. Logo, não podem destruí-la, parece ser a conclusão. H. faz um uso do brincar como defesa. Seu brincar é reativo. Para contornar esta resistência é necessário um artifício; se não posso brincar com H. , brinco, então, ao lado de H. Paralelo à ele crio outro brincar. Diante de seu isolamento começo uma estória paralela à sua; no mar, em um barco. H. prontamente fala da impossibilidade de atingi-lo de barco. Eu concordo mas mantenho minha estória. É só ao perceber que não quero necessariamente ir na sua "casa de ferro" ou "destruí-la" que H. se aproxima. Me destroi para só então me levar à sua casa. Esta aproximação só é possível à partir de um jogo paralelo; minha "estória do barco" de um viajante, ele também solitário. Pois, sempre destroem a casa de M. o que é motivo suficiente para fechar-se contra qualquer um e ficar só em uma "casa de ferro". Esta interpretação verbal porém, não é dada. Prefiro criar uma estória que em determinado ponto passa

a ser um "jogo à dois". A transferência pode então se estabelecer sem ser tão ameaçadora.

Um brincar à dois que de modo algum se limita à um "jogo de imaginários". Um manejo da transferência que visa vencer uma resistência, pontuando-a através do próprio brincar, viabilizando desta forma a análise.

4. 3. Caso no 3 - R.

R. é um menino que quando do início de sua análise contava com 6 anos. Seus pais foram orientados pela escola à procurar a ajuda, de início, devido a disortografia- graves erros de ortografia que R. apresentava, com uma fonoaudióloga que o encaminhou à terapia. R. mantinha uma relação específica com a linguagem particularmente com a palavra escrita (disgrafia, escrita em espelho e escrita invertida) o que praticamente impedia a compreensão da leitura de qualquer coisa que escrevesse. O próprio R. não encontrava sentido em sua palavra escrita. R. além disto, não comia nem se vestia sem ajuda. Só dormia no quarto e na cama dos pais. R. tem um único irmão dois anos mais novo com quem rivaliza.

Observação: R. é muito parecido fisicamente com seu pai.

A sequência que se segue constitui-se de uma série de sessões representativas dos diferentes momentos que R. atravessou durante seu percurso comigo. São sessões representativas dos diferentes usos que R. faz do brincar e do brinquedo, particularmente da inter-relação palavra-brincar e das consequências deste uso na relação terapeuta-cliente, principalmente no estabelecimento e no manejo da transferência.

Ao todo R. permaneceu em terapia por 3 anos e meio.

A sessão que se segue é a sua primeira sessão.

Sessão de 02. 11. 88

R. permanece calado quase todo o tempo. Dá de ombros quando pergunto algo ou diz simplesmente "não sei".

Começo a colar bolas de gude em um pedaço de argila, ele observa e faz o mesmo. Colo então varetas do pega-varetas e alguns bichos plásticos (um canguru e duas galinhas). Ele faz então uma ilha para seu jacaré e sua onça. Em minha história as duas galinhas brigam todo o tempo. Ele se diverte com isto, porém continua sem falar.

Comentário: Neste primeiro contato R. fica calado e não brinca. Minha aproximação se faz então através dos brinquedos; ele inicialmente não brinca, sou eu quem brinca. Nas sessões sub-sequentes R. começará a brincar, de início de um modo bastante agressivo dirigindo-se para mim, brincando "contra mim".

Sessão do dia 31. 03. 89

R. chega na sessão falando que está com dor de cabeça, que sempre tem isto e que vai ter que usar óculos. Peço para ele desenhar sua dor de cabeça. Ele a faz em amarelo. Faz traços rápidos: um círculo e raios que saem do centro deste. Pega os carrinhos e inicia uma corrida: o G. P. do Brasil. Diz que o "bobo do Mansell" venceu. Faz então uma corrida onde todos os carros caem no rio e ninguém vence. Depois um barco pega os carros, recupera todos à exceção de Mansell que "morre afogado, sua esposa chora e ele é enterrado". No meio da corrida fala de Salvador, aonde foi com a família. Diz que uma

cigana cutucou sua mãe no elevador Lacerda e que outra quiz pegar seu pai. Diz que ele e seu irmão jogaram a cigana longe e torceram-lhe o nariz. Fala que não gostou de Salvador que é muito sujo e tem muito "crioulo e cigana". Conta uma estória em que ele e seu irmão atiram que nem cowboy na cigana que cai no rio e é engolida pelo tubarão-martelo. Diz então para eu ser a cigana para que ele jogue as almofadas nela(em mim). "As ciganas querem ler na mão e dizem um monte de coisas". Fala de Natal e da Paraíba que ele gostou que são limpas e a praia é bonita. Fala da cigana que tentou pegá-los na balsa mas que se afogou. Ouve a música da sala de espera e pergunta se não toca Michael Jackson. Eu digo que é rádio, que as vezes toca. Ele diz que seus preferidos são Michael Jackson, A-ha e Fábio Junior. Não gosta de E. R. (R. é o nome de sua mãe).

Comentário: Surge pela primeira vez a figura da "cigana"; uma personagem feminina de cunho persecutório que R. trará frequentemente às sessões; personagem da qual eu também faço parte-o que se explicita quando ele pede que eu seja a cigana para ele poder atacá-la. A "cigana" surge durante a corrida de carrinhos, que é um jogo que ele manterá durante quase todo o seu processo, utilizando-o como defesa, toda vez que se sente ameaçado.

Sessão do dia 07. 04. 89

R. conversa durante toda a sessão. Cria uma estória que diz ser verdadeira "você devia acreditar nos pequenos": Uma mulher loura está em meu banheiro fazendo cocô e quer morar aqui na "sala grande". Ela vai e volta para o consultório por

uma corda. Ela mora no metrô e está cansada de ir e voltar debaixo da terra no metrô. Ela dorme nos bancos e fica tudo escuro: o trem e as estações; ela precisa de uma lanterna. Eu pergunto se ela não tem alguém para conversar. Ele diz que não. Que ela gosta daqui, da "sala grande"; "A gente nunca vai lá". (refere-se a outra sala de atendimento onde fica minha mesa. Pergunto: "será que ela quer conversar comigo? R. responde que talvez sim. Eu digo prá ele que talvez ela pudesse vir aqui de vez enquanto; conversar, brincar, jogar... Será que ela ia gostar? R. responde animado que sim. Me conta do incêndio da Barra perto da casa de seu avô. Que é verdade, que ele não está brincando. Diz que seu avô é mágico e ensinou-lhe truques. Diz que ele transformou o irmão em vários animais (arara, papagaio, macaco, etc.) e depois em menino de novo. O irmão, por sua vez, o transformou em grandes e perigosos animais (elefante, rinoceronte, cobra). Conta que como rinoceronte ele ficou com raiva do irmão comeu-o depois tornou-se R. de novo e cuspiu-o. Pergunta se está na hora de acabar. Digo que sim. Ele diz que hoje foi bom. A "mulher louca não gostou do incêndio e nem das mágicas". Calça então suas sandálias dizendo ser difícil calçá-las, mas fecha-as com facilidade. Sai.

Comentário: A "mulher louca" vem e vai em meu consultório é uma personagem de um "mundo subterrâneo", um "submundo" (como a cigana da outra sessão), onde tudo é escuro e para caminhar é necessário "um lanterna"; uma luz. R. a partir de então começará a trazer este "mundo escuro" do metrô as sessões, visto que agora seu "perseguidor já tem uma imagem; "a mulher louca" com a qual ele pode lidar.

Sessão do dia 19. 05. 89

R. está muito ansioso. Pega o balde "a mulher vermelha" e amarra-o colocando-o dentro do box. Segura sua genitália várias vezes durante a sessão como que certificando-se de que continua ali. Pontua seu medo que a "mulher vermelha" corte seu pênis.

Ao final da sessão sua mãe avisa que ele não virá na próxima sessão pois irá se operar de fimose!

Comentário: A ansiedade de R. se acentua com a proximidade da cirurgia da qual conhece o conteúdo e que reaviva seu medo à castração.

A figura feminina persecutória ganha "um corpo": o balde. Agora ela é um objeto sobre o qual R. pode agir, manipulando-a segundo seu desejo. Tendo-me como testemunha o que a torna algo além de uma fantasia sua: transforma-a em um jogo. "D. Vermelha"-balde tem, então as características de um objeto transicional; uma possessão que pertence à um espaço intermediário "entre" a fantasia e a realidade onde, como Winnicott bem situa, há lugar para "tentativas" e indefinições; para a existência do paradoxo.

Sessão do dia 09. 06. 89

R. entra e se esconde na poltrona virando-a lentamente em minha direção. Sobe nela e eu digo que se ele avançar mais ela vira. Ele pergunta sobre a mulher vermelha e desvira a poltrona. Vamos ver no banheiro e o balde "mulher vermelha"

continua no box. Ele enche o balde de água e torna a jogá-lo "todo sujo" no box. Ele diz que vai desenhar a mulher vermelha, começa a fazê-lo depois desiste e pega as bolas de gude. Cria um jogo de seis bolas bastante previsível eu digo isto a ele que não entende e fica chateado. Joga então as bolas de gude sob a estante e faz a corrida de carros (R., o brasileiro x Lúcia, a alemã). Ele ganha a maioria das vezes e eu sou a retardatária (ao contrário do início de sua terapia). Passa o "replay" da corrida diversas vezes e diz que se perder uma vez para Lúcia, ela é a campeã; ele tem que ganhar todas as corridas para ser o campeão. Pontuo que nos G. P. s se Ayrton Sena perder uma vez ele ainda pode ser campeão. Ele concorda mas continua fazendo o replay. Fim da sessão.

Comentário: "D. Vermelha". A figura persecutória ganha um nome. R. certifica-se se D. Vermelha ainda está "presa". R. a agride deixando-a "toda suja". Volta às corridas; um jogo entre ele e eu onde só ele movimenta os carrinhos, logo, controla os resultados. Um jogo onde ele é brasileiro e eu sou alemã ; estrangeira, alguém que fala outra língua (que ninguém entende, e que ele gostaria de aprender, segundo suas palavras em outra sessão), sua relação peculiar com a linguagem começa a mudar. O que se exemplifica em seu brincar: quando frustrado num jogo, por exemplo, sua defesa obsessiva reaparece ao ter que vencer todas as corridas; R. precisa, então, ter o controle absoluto na repetição do mesmo.

Sessão do dia 16. 06. 89

Entra e vai direto para os carrinhos. Faz diversas corridas entre R. brasileiro e Lúcia-alemã. Tento entrevistar o piloto R. , sobre sua vida fora das corridas. Ele fala de dois cachorros que tem e que competem entre si. O maior vence. Volta às corridas. Vai à janela, se debruça e "vê" a "mulher vermelha" subindo por uma corda. Diz que um amigo seu pulou deste andar de pára-quadras(estamos no sexto andar). Vai ao banheiro e me puxa pr'a ver se ela está presa. Se fecha no box com o balde-"dona vermelha". Chuta e bate nela. fecha-a dentro do box e diz para eu pegá-la. Ele mesmo abre a porta e a pega. Digo que talvez ela tenha algo à lhe mostrar ou a lhe dizer. Ele diz que "na próxima sexta-feira converso com ela". "Diz que prendeu ela pr'a ela não ficar indo e vindo para ela ficar só aqui". Imita a voz da "mulher vermelha" com medo dele, com medo de apanhar de novo e ele sendo duro com ela. Digo à ele que se ele conversasse com ela talvez ela fosse sua amiga. Ele pergunta então qual é o meu time ao que eu respondo:flamengo. Ele estende a mão e diz:aperta aqui. Depois vem para cima de mim me batendo. Eu desvio seus golpes. Tento contê-lo. Já está na hora e R. diz que, na próxima, continuamos com as corridas e o futebol.

Comentário: Em sua fantasia D. Vermelha deve ficar "só aqui";deve parar de ir e voltar, por isso ele a prende. Bate nela e em mim;eu também sou "D. Vermelha". Pela primeira vez R. parte pr'a cima de mim de modo não apenas agressivo, mas, violento. É difícil controlar a situação. Ao final da sessão marca que na próxima sessão ele continua a corrida.

R. ainda não consegue falar. Sua ansiedade extravasa sob a forma de violência ou competição, como nas corridas de carrinhos sempre sob seu controle. O mesmo, sob a forma de repetição no brincar insiste.

Sessão do dia 30. 06. 89

R. entra alegre com dois grandes sacos de pipoca. Diz que vai comer tudo. Pergunto se ele não vai me dar nenhuma. Ele então me dá um saco. Eu digo que só como umas mas ele insiste em me dar o saco. Está alegre e mais solto. Faz duas corridas que ele ganha. Está com os olhos vermelhos e pergunto o que ouviu. Ele diz que foi à loja de discos com a mãe e que quis que ela comprasse um LP do Jaspion, mas, ela não comprou. Ele disse para ela que ela só pensava nela e que ela acabou não comprando nem o disco para ela!(diz isto meio surpreso). Fala que não vai dar pipoca para D. Vermelha. Certifica-se se ela ainda está lá no banheiro. Acende a luz. Oferece e não dá pipoca à D. Vermelha. Faz xixi no vaso e diz que em casa uma vez sentou e fez cocô e não viu que D. Vermelha estava com a cabeça na privada. Pergunto se ele não tem medo de encontrar D. Vermelha no banheiro. Ele diz que não. Que ele só vai soltá-la em julho. Em julho seu irmão faz anos. Comento a coincidência e ele se angustia (repentinamente fica sério e preocupado) e volta à corrida de carrinhos.

Comentário: R. "sabe" que D. Vermelha está "presa" e que só ele "pode soltá-la". Sua ansiedade só retorna quando pontuo que ele irá soltar D. Vermelha no mesmo mês em que seu irmão faz aniversário. Ele então para de falar e volta às

corridas. Se defende da ansiedade com um jogo onde ele controla todas as variáveis ao mesmo tempo em que mantém uma "disputa". Ali não há riscos que ele não possa controlar. O jogo aí tem o valor de sintoma na medida em que o brincar é investido como defesa contra a angústia, realizando um desejo.

R. ainda não pode "só brincar".

Sessão de 18. 08. 89

R. entra e empurra a cadeira em minha direção me imprensando (como sempre faz). Pega os carrinhos e diz que não vai haver mais corridas porque os pilotos estão velhos. Pega a roleta e a sacode sorrindo me convidando para jogar na outra sala. Ele fala da viagem que fará à Minas. Ganha várias partidas seguidas e está tranquilo. Só depois de várias partidas de roleta, fica tenso por um momento e diz que sexta-feira que vem haverá o G. P. de Paul Ricard. Pergunto se os pilotos não estão "velhos" etc. Ele diz que estão velhos mas sabem pilotar. Que ele vai dar um jeito. Ele adora "Paul Ricard", "Amal" (Paulo é o nome de seu pai). Ganho várias partidas e R. tenta uma "chantagenzinha". Pontua isso e ele volta a jogar. A última partida ele ganha e diz que é campeão!

Comentário: R. está bem menos ansioso. Há três sessões não faz corridas. Não necessita desta defesa. Porém ainda não é capaz de abandoná-la definitivamente, por causa de "Paul Ricard"; seu pai. Na roleta, não precisa me ganhar todas as vezes para ser campeão.

Sessão do dia 22. 09. 89

Hoje encontrei-o na entrada do prédio esperando o elevador. Ele pergunta se é possível ir de escada. Eu digo que sim e que é inclusive mais rápido. Ele sorri e duvida. Digo que então eu vou de escada e ele de elevador e que eu vou chegar antes. Seu avô diz para ele subir comigo ele não vem. Chego antes dele. Ele fica desapontado e diz: "Você chegou primeiro... eu e meu avô é que devíamos ter vindo de escada e você de elevador" Ele então se esconde atrás da poltrona e a empurra em minha direção só que não me imprensa, me olha e pergunta como eu cheguei primeiro. Explico que o elevador é muito lento e que eu já fiz isso antes. Ele pega a roleta e vai para a outra sala. Começamos a jogar e ele está à vontade e só em determinado momento pega uma ficha rosa e cheira. (R. tinha o hábito de cheirar tudo o que pegava). Ele demonstra como as "mãos mágicas" do "plim-plim" (programa de tv) fazem. Volta ao jogo e pergunta se eu tenho linha. Pede uma tesoura. Eu dou e ele corta um pedaço. Pede então papel e sempre "imitando" o "plim-plim" desenha um boneco e recorta seu contorno. Deixa o papel escapar e corta a cabeça. Fica desapontado e pede outra folha de papel. Desta vez consegue contornar, com a tesoura o boneco sem romper os limites. Trabalha com cuidado perguntando se vai conseguir. Digo que sim. Está na hora e eu aviso. Ele pede para fazer mais um boneco: "esse vai ser vermelho". Faz o terceiro boneco, mais detalhado e recorta os contornos bem próximo à linha sem rompê-la. Ao terminar sorri e levanta os braços vitorioso: "Eu consegui!". "Vou levar estes dois (os dois últimos) e deixar este aqui (o primeiro) porque ele rasgou a

cabeça". Eu digo que vou guardá-lo mesmo assim. Ele diz que está bem. Se despede e sai.

Comentário: O jogo da poltrona muda. R. já não necessita me impensar. Já consegue, sem ansiedade, perguntar como eu consegui chegar primeiro ao invés de me agredir ou negar simplesmente o fato. Consegue suportar a frustração de não ter êxito numa primeira tentativa e tentar de novo. Valoriza sua conquista e claramente pontua que aqui, na análise é o lugar de deixar suas tentativas que não deram certo e que lá fora, com ele, R. leva seus êxitos; os bonecos recortados. Para R. que, ao entrar na terapia não comia sozinho (seu pai lhe dava comida na boca), manejar uma tesoura com domínio é realmente uma vitória. R. já suporta não só os fracassos mas também as vitórias. Aos poucos, os jogos de R. mudam e começam a perder seu caráter de repetição do mesmo.

* * *

Em maio de 90, eu levo para o consultório um teatro de bonecos e vários bonecos (fantoques, etc) que deixo guardados em um saco na segunda sala. R. descobre o teatro e fica fascinado por ele. A partir de então em todas as suas sessões ele fará "encenações" no teatro.

Sessão do dia 20. 04. 90

Primeira sessão com o teatro de fantoches.

O "jacaré" come o "lobo mau". Inicia-se então a apresentação do teatrinho. Dois bonecos "homens" são pais de bonequinhos que são por eles defendidos. O lobo mau é uma ameaça constante e ele me joga o boneco para que eu o prenda. Se diverte muito. Sai da sessão e mostra os bonecos para a mãe que não demonstra interesse.

Sessão do dia 13. 07. 90

R. entra, pega a roleta e diz que agora ele tem uma dele que é igual às do cassino "de verdade". Entra na outra sala e pega o teatro. Ele faz então o lobo aparecer e comer os outros personagens rapidamente. É como se eles se apresentassem e fugissem. O que, aliás, é uma constante; raramente os personagens de R. estabelecem diálogos entre si. Ao contrário da vez anterior, eu não intervenho na ação. R. vai ficando visivelmente ansioso. Vai ao banheiro "fazer cocô" (repete isto em voz baixa) e deixa a porta entre-aberta. Volta com "D. Vermelha" (o balde) amarrada. As duas "mãos" (suas mãos que são também personagens do teatro); a "mão" e o "irmão da mão" amarram e penduram D. Vermelha deixando-a cair no chão. A mão diz que "ela ficou toda quebrada. Já era. Diz também que o pintor não vai "consertá-la" (este personagem é quem conserta os outros). De repente o pintor aparece e diz que vai consertá-la sim. R. pede então que eu faça o teatro. Eu "peço bis". R. gosta e continua. O pintor leva então "D. Vermelha" para sua

casa, mas teme que ela seja "roubada". O que de fato ocorre. Os "ladrões" a deixam fora do teatro e o pintor vai tentar recuperá-la mas "isso vai levar 20 anos".

Comentário: Ansioso diante do vazio que eu deixo existir R. traz "D. Vermelha" (sua perseguidora implacável) dando uma forma à sua ansiedade. Ela comparece pela primeira vez no teatro mas vem "presa"; está literalmente "em suas mãos". As "mãos" a deixam cair e ela se quebra mas tem conserto. "D. Vermelha" é destruída e será reparada, isto porém será demorado.

Sessão do dia 20. 11. 90

R. entra e arma o teatro. O "irmão do chinês" - que é "gêmeo" e "italiano" e morava separado dele, vai morar com a família, no seu quarto. O chinês tem uma "irmã" que mora no quarto dela (porque senão "misturava os brinquedos" e os dele são carrinhos e os dela bonecas). "D. Vermelha" volta. Ela é muda, mora em "Nova York" e trabalha no teatro de lá. No final volta para lá.

Comentários: Nesta sessão a encenação é quase uma descrição. R. fala, em seu brincar sobre a família. Nesta família há espaço para contradições como a de ser gêmeo de um "irmão" chinês e ao mesmo tempo ser italiano; ser igual e ao mesmo tempo não falar a mesma língua o que não impede, agora, de dividir o mesmo quarto. Já há espaço também para uma mulher não-persecutória uma "irmã" que não é "inimiga" mas

"diferente". E finalmente "D. Vermelha" tornou-se uma estrangeira, sem direito a palavra. Já não tão ameaçadora.

Ao trazê-la para o teatro R. distancia-se de "D. Vermelha" transformando-a em mais um personagem.

A relação de R. com a palavra e com o brincar muda. Através do brincar ele apresenta a diferença como uma diferença de língua, onde ele dá e toma a palavra de seus personagens. A língua(gem), porém, não os diferencia tanto quanto os brinquedos; a menina dorme em um quarto separado porque só tem bonecas, enquanto o "chinês e seu irmão têm carrinhos". Eles brincam de modo diferente, por isso são diferentes.

Sessão do dia 30. 11. 90

R. hoje no teatro "matou a vovó". Todos os personagens choraram por ela apesar de R. dizer que ela já estava velha. Um outro personagem (o pintinho) havia dito que se ela morresse o teatro acabaria e hoje ela morreu. R. exita em fazer a "viagem" que havia combinado fazer nesta sessão entre os personagens. No final decide fazer a tal "viagem" no teatro. Em determinado momento diz para eu me esconder. Vários personagens aparecem para contar que "comeram fulano e beltrano" mas "como não tinha ninguém ali" vão embora até que R. me chama de novo e o "bocão" (um personagem) diz que vários personagens estiveram lá mas "eu não vi". É a sua vez então de se esconder, mas logo retorna.

Comentário: Hoje R. mata a avó, porém, ao contrário do que havia previsto o teatro não acaba. Ao invés disto o que R.

"descobre" é que se não há alguém para quem contar a estória, ela não tem sentido; não existe. Nesta sessão R. explicita a necessidade de um outro referencial para que o "jogo" possa se dar. Frisando uma regra de nosso jogo.

Sessão do dia 05. 04. 91

Os pais de R. vem à sessão em seu lugar. Falam basicamente de seu "medo" da "dependência" de R. em relação à mim. Falam que propuseram uma diminuição nas atividades de R. , e que ele rejeitou categoricamente a opção de parar com a terapia, excluindo esta possibilidade, o que deixou seu pai muito apreensivo.

Comentário: R. volta a jogar roleta na sessão imediatamente posterior à vinda de seus pais; toda vez que converso com seus pais R. se fecha retomando um jogo "fechado" (roleta ou carrinhos) que anteriormente havia abandonado. Mais comumente me agride. Desta vez, porém, diz que faltou porque estava com amigos (seus pais nada lhe disseram e vieram em seu lugar, R. não estava com amigos). Refere-se com certeza à uma vez anterior em que R. recebeu amigos de escola em casa e sua mãe me ligou para que ele conversasse comigo e me dissesse a razão de sua falta. R. fica tenso com o relato da sessão com seus pais, o que não o impede de confirmar sua posição em relação à análise.

Sessão do dia 28. 06. 91

Começa a sessão pegando as almofadas e vindo em minha direção. Eu digo: "Você vai repetir isso de novo... ". Ele diz "Ah! (como se lembrasse de algo). Repete então uma estória que havia contado em uma sessão anterior sobre a "sopa de pedras de Pedro Malasartes". Com o detalhe de, nesta nova versão, Malasartes ser mulher. Conta que Pedro Malasartes era um andarilho que parou na porta de uma velha avarenta e começou a cozinhar uma pedra na água. A velha, movida pela curiosidade perguntou o que ele estava fazendo. Ele respondeu que estava fazendo uma "sopa de pedra". A velha pergunta então se a sopa é boa. Malasartes diz que sim e continua mexendo a água. Diz, então que ficaria melhor se ele tivesse alguns legumes. A velha prontamente vai pegá-los em sua horta. E assim sucessivamente ele faz com tomate, carnes, etc. até que a sopa fica pronta e a velha pede para provar um pouco, se surpreendendo como a tal "sopa de Pedra" é gostosa. R. diz então para eu dizer rápido: "Mamãe, Eva e Adão. " e "mamãe trabalha na Zona. " Peço para ele repetir as frases. Ele o faz e completa "Eu queria enganar voce. " Pontuo o conteúdo da frase. Passa então para a corrida de carrinhos onde Sena e Prost sempre brigam. Pede para levar os carrinhos e eu concordo desde que ele os traga na próxima sexta-feira. Continua com as corridas onde "Mansel" roda e sai da pista. Fica girando, tenta voltar mas tem caimbras e dores nas mãos e nas pernas além de "dor de dentes. " Volta, mas termina por desistir da corrida. . R. diz: "Patrese leva a melhor". Eu pontuo que "um bom piloto sabe a hora de parar numa corrida para poder continuar na próxima. Ele diz que o outro levou a melhor". Eu digo: "Desta

vez... "Ele conta uma batida sensacional do Patrese quando "ele teve que ficar sem correr durante um mês". É hora. R. não leva os carrinhos.

Comentário: R. faz um "Revival" dos jogos do início da análise; as almofadas e os carrinhos. Porém não se trata de uma simples repetição. Como ele mesmo exemplifica na estória de Pedro Malasartes R. cria um jogo como o fazer da análise, que, não deixa de ser uma "sopa de pedras", onde o analista contribui com suas "pedras"; seus brinquedos e suas intervenções. Os demais ingredientes são oferecidos por R. O "sabor" da sopa dependerá de ambos. R demonstra então, em seu brincar, que conhece as regras e que neste jogo há algo de ilusório, algum "truque" que ele tenta reverter sendo ele "Pedro Malasartes".

Sessão do dia 09. 08. 91

R. permanece a maior parte da sessão deitado nas almofadas ou atrás da poltrona, deitado, jogando duas panelinhas para o alto e pegando-as de volta. às 16:40 hs pergunta se já está na hora me trazendo o relógio. Eu lhe mostro. Ele diz que "sabe ver mas tem preguiça e eu não". Eu pergunto: "Eu não?" Ele fica um pouco surpreso. Continua a jogar as panelinhas e me pergunta aonde tem "um rato" no quadro (uma pintura que tenho em minha sala). Ele diz que está no lago. Pergunto se "o rato" está lavando roupa. R. confirma. Eu digo que me parecia uma mulher onde ele vê um rato. Ele diz que parece mas não é. Pergunta o que tem no meio do lago que não é nem mulher nem rato e é "preta". Eu não sei. Ele pergunta

se eu desisto. Ele então diz "É claro que é um peixe! Só podia ser!" e fala em voz baixa "um passarinho". Eu repito em voz alta: "um passarinho". Ele diz que sim. E depois nega dizendo: "Um passarinho num lago? Até parece!" Eu digo: Uma garça. Ele diz que garça é branca. Eu digo então: "poderia ser um urubu. " Ele concorda: "É". E conta que sonhou que comeu uma planta venenosa e estava morrendo. De repente acordou e viu que era um sonho e o dia estava nascendo. Então voltou para a cama. Eu pergunto se ele já pensou em morrer antes. Ele diz que foi um sonho. Eu digo: "Um sonho estranho..." Ele me olha pensativo. Pergunto então se ele sabia que as plantas eram venenosas. Ele confirma. Eu digo que ele as comeu mesmo assim. Ele se justifica dizendo: Algo me empurrou para as plantas, eu estava de boca aberta... mas acordou e disse chega! E o sol já estava quase nascendo. Ai ele voltou para sua cama e dormiu. Eu digo que quando ele estava quase morrendo ele acordou e o sol nasceu. Eu olho o relógio e mostro a R. dizendo que já é hora. Ele volta a jogar a panela para o alto olhando para o quadro e diz: "Adeus! peixe. " Eu digo: "ou adeus urubu. " Ele se levanta e espera que eu abra a porta. Eu o faço e digo: "tchau R. "

Comentário: R. passa o início da sessão "escondido" em suas defesas. Calado. Parece que nada acontece. O que de modo algum se mostra verdadeiro no final da consulta quando do "jogo de associações" com o quadro. Ele de início vê um rato onde está uma mulher e depois um peixe, passarinho. Quando associa a cor preta ao pássaro: "urubu", R. fala de seu sonho de angústia. Seu silêncio, então, ganha sentido. R. não necessita mais de jogos como o da poltrona ou das corridas. A palavra tomou sua

dimensão significativa com sua face encobridora e reveladora da angústia que se evidencia no relato de seu sonho de morte.

Sessão do dia 23. 08. 91

R. chega quieto e diz que vai desenhar para mim "um outro sanduíche de ovo. Diferente daquele." (refere-se a um sanduíche que ele desenhou há algumas sessões). Desenha duas fatias com 21 ovinhos no lugar do recheio (todos eles arrumados) da mesma cor (laranja). No verso ele "fez errado", o pão de uma cor e o recheio de outra. R. ensaia outros desenhos mas diz que "não é nada". Faz quatro desenhos em outra folha (sempre sem deixar que eu o veja desenhando: "A máquina de uma só tecla", "o sanduíche de ovo", um retângulo cheio de Xs enfileirados e um cone invertido. Me pergunta então o que são. Eu não sei o que é o retângulo e "erro" ao dizer que o cone é um sorvete. R. diz então que termina por "ão" a palavra. Diz que é fácil, pois, "só tem uma". Eu digo que não sei. Ele então diz que o papel onde há vários x é o que a máquina de uma só tecla bateu, e que o outro "roda". Eu digo "caminhão". R. diz que "caminhão não roda. Anda. "Eu digo então "peão". Ele diz que eu acertei. Que era fácil. Atrás desta folha faz três cenas de figuras humanas, mas só me pergunta uma. Eu digo que é "um assalto". Ele confirma e diz que foi fácil. Eu falo dos outros dois. Ele diz que é um homem comendo um pão. Eu pergunto se o outro é um homem na "corda bamba". Ele concorda. Diz que vai fazer outro desenho e que este eu posso ver. R. então me desenha numa ponte cercada pelos dois lados de jacarés, com um trem vindo em minha direção por uma ponta e na outra ponta "tem

uma onça pintada". R. pergunta como eu vou sair. Eu digo que "apago a onça pintada". Ele concorda desapontado por eu "saber" a resposta. Volta e diz: "e se o motorista estiver bêbado e sair atrás de você?" Eu digo que pulo da ponte. Ele diz: "e se ele pular atrás?" Eu respondo que eu vou achar que ele quer me pegar. R. se surpreende com a resposta. Eu espero e pergunto: "E se ele me pegar. O que acontece?" R. diz tranquilo: "você morre". Digo que seus desenhos falam de morte. Ele diz que o do pão não. Digo que é como em seu sonho. Ele concorda. Pergunto se ele sente medo de morrer. Ele diz que sim. Pergunto se pensa nisso. R. diz que não. R. se deita nas almofadas e fica calado pensativo. Depois de mais ou menos dez minutos pergunta se eu quero "jogar roleta" (sem muito interesse). Aceito. No início eu ganho mas ele empata e vence a partida. O jogo termina na hora do fim da sessão e eu pontuo isso. Ele ri.

Comentário: Depois do sonho de sua morte R. desenha a minha morte. De perseguido ao longo da terapia R. se torna perseguidor e sua angústia, graças a esta inversão, some. O tema da morte sofre então uma transformação que neutraliza a angústia que ele causa a R. O abismo do real do qual R. se aproximou durante muito tempo é posto à distância; R. então não precisa mais de seus "jogos rituais" defensivos. Não há mais jogo das poltronas ou das almofadas nem mesmo corridas de carro. R. agora pode ficar em silêncio. Pode interpretar um quadro ou um desenho seguindo seu desejo e construindo significados novos. Ao mesmo tempo começa a aparecer um esvaziamento na sessão. Algo mudou em seu brincar. Algo mudou em R.

Sessão do dia 30. 08. 91 - última sessão

R. vem com a avó. Entra e vai direto ao banheiro voltando com a bacia de água. Eu digo que ele não vai jogar água pela janela. R. diz que é só um pouco, "já que hoje é a última vez". Eu pergunto sobre isso de "ser a última vez". Ele só repete a frase e depois diz: "É a última vez que eu joga água pela janela". Olha de relance e percebe a ausência da T. V. De imediato pergunta aonde ela está. Eu olho e digo que provavelmente o "Luiz" a levou. Ele pergunta: "Quem?" Eu digo "o Luiz" (o terapeuta que trabalha comigo). R. parece desconcertado. Eu mesma não havia dado falta da TV. O restante da sessão se arrasta sem que R. se envolva em algum brincar. R. sabia que não mais voltaria à sessão. Não é à toa que é sua avó quem o traz e quem paga esta sessão R. fala de um fim. Em seu sonho, em seu desenho e na água que ele teima em jogar pela janela.

Comentário: R. não comparece mais em seu horário. Tento retomar contato com seus pais e eles se esquivam. Fica um que de inacabado ao mesmo tempo em que algo parece ter sido esgotado. Me pergunto sobre este "fim" tão cheio de reticências. Releio as sessões e vejo as transformações e ressignificações ao longo de sua análise. Algo se esgotou e ao mesmo tempo algo ficou interminado. Parece que algo escapou. Talvez algo sempre escape. De todo o modo, dentro dos limites de uma análise com criança R. elaborou suas vivências e trabalhou até o esgotamento algumas fantasias.

R. mudou. Sua relação com a palavra e com o brincar são exemplos desta mudança. Um caminho para a estruturação se fez

na análise que teve um fim com algo de inacabado. Me pergunto se poderia ser de outro modo. Creio que talvez sim sob alguns aspectos menores. Porém quanto a haver um fim "inacabado" nesta ou em qualquer análise de crianças não imagino que possa ser de outro modo, na medida em que R. , por ser criança ainda investe em um "suposto-saber". Ainda pergunta "porque?" à alguém.

R. criou um fim para sua estória. Reviu as principais fases de sua análise através das diferentes brincadeiras e chegou a seu medo da morte. A morte foi seu último tema. Primeiro a sua, em seu sonho, depois, a minha no desenho e finalmente dos nossos encontros.

Um fim de reticências, mas de todo modo um fim.

E haverá algum fim sem reticências? Haveria algum modo de ir mais além?

Pontuá-lo enquanto limite. Vivenciá-lo não seria o limite em uma terapia de crianças?

Em R. algo mudou. Sua relação com seu sintoma mudou. Pediria ele mais do que isso?

CONCLUSÃO

A título de conclusão temos que o brincar consiste num fenômeno transicional na medida em que se situa numa área intermediária, numa zona de ilusão, numa região de intersecção de diferentes registros onde os paradoxos são tolerados, podendo, o brinquedo apresentar ou não na análise, características que o definam enquanto objeto transicional.

Como tal o brincar é tido como um "fazer" que acompanha a infância espelhando tudo o que houver de fundamental nesta travessia no caminho da estruturação da subjetividade.

Quando e através da transferência este brincar se torna algo distinto dos demais "brincades" da vida da criança - do brincar com outras crianças, por exemplo, tornando-o um brincar analítico.

Esta transformação do brincar na análise se expressa na mudança da relação entre o brincar e a palavra que se deverá em grande parte à intervenção do analista através de sua palavra e de seu brincar. Considera-se então que, tanto a palavra quanto o brincar do analista tem a dimensão de "ato analítico" aí entendido em sua função ressignificante provocadora do novo.

Como consequência, na prática clínica se valida a posição do terapeuta que brinca, na medida em que se entende este brincar não como um instrumento secundário- um "remendo substituto" que visa, via identificação com a criança, responder do lugar da mãe levando a um jogo de imaginários

entre criança e analista- mas, como "ato" que, enquanto tal, marca o lugar do analista possibilitando sua intervenção em diferentes níveis.

É como manejo da transferência que situamos o lugar do brincar do analista, entendendo que, por suas características o brincar é o instrumento apropriado ao encaminhar da análise de crianças. Entendemos também que de modo algum isto limita a intervenção na análise de crianças à nível do imaginário, mas, possibilita a atuação à nível dos três registros (Real, Simbólico e imaginário) que, como apresentamos, estão contidos no brincar.

Cabe então ao analista um manejo criativo do brincar, de modo a não limitá-lo a uma só dimensão; à um só registro.

Os casos clínicos apresentados ilustram, então, a especificidade da relação entre o brincar e a palavra na criança, que se explicita na singularidade de cada caso, de cada criança. Seja na discriminação que M. faz entre brincar, trabalhar e falar, seja no uso que H. faz de seu brincar ou no jogo entre imagem e símbolo que evoca em R. seu sonho de angústia. Em todos eles assinala-se um brincar que é singularizado na análise como mediador entre mundo interno- realidade externa; Real, simbólico e imaginário ou desejo e realidade.

Da análise de crianças e das possibilidades de intervenção do analista chegamos então a uma questão fundamental: a questão do fim da análise. Pelo que estudamos das características do brincar analítico chegamos a conclusão que,

se na análise de adultos pode haver dúvidas quanto a possibilidade de um fim, na análise de crianças encontramos sempre reticências como fim; nunca um ponto final. O que se justifica se consideramos o "fim da análise" como um encontro com o Real, com o impossível representado na destituição do sujeito- suposto-saber e no "semblant" de objeto(a), este resto a que se reduz o analista ao fim da análise. Concluimos que, em nossa experiência, a criança não vai até aí, considerando que, ao manter seu desejo de ser adulto, a criança preserva o lugar para um suposto-saber. Ela quer ser algo (adulto) que ela imagina que alguém é ou pode ser. Enquanto esta relação com a imagem do adulto persistir o lugar de um suposto saber se manterá e uma mudança radical, neste sentido, não se dará.

Ao analista não cabe, então, colocar uma questão ali onde ela ainda não se encontra. Cabe à ele acompanhar a criança em seu percurso, provocando-a na busca de um efeito de sentido para seu sintoma. Se, na terapia com crianças, através do brincar, conseguimos fazê-lo, então justifica-se denominar este percurso "análise de crianças".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer, Porto Alegre, Artes Médicas, (1990).

FERENCZI, S. "Perspectivas da psicanálise (1924)-(Sobre a interdependência da teoria e da prática) in:Escritos Psicanalíticos(1909-1933), Rio de Janeiro, Livraria Taurus Editora, (1988) pg. 217

(1988)"O Problema do Fim da Análise"(1927) in Análise Com ou Sem Fim?, Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda. (1988) pg. 16

FREUD, S. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud(ESB), Rio de Janeiro, Imago (1980) 24 vols.

(1908[1907]) "Escritores Criativos e Devaneio" ESB, R. J. , Imago, 1980, vol. IX pgs. 150, 151, 152.

(1909) "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos" ESB, R. J. , Imago, 1980, vol. X pg. 81.

(1912) "A Dinâmica da Transferência" ESB, R. J. , Imago, 1980, vol. XII pg. 133.

(1914) "Recordar, Repetir, Elaborar", R. J. , Imago, 1980, vol. XII, pg. 194.

(1917[1916-1917]) "Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (continuação)" vol XIII pg. 517.

(1937) "Análise Terminável e Interminável", ESB, R. J. , Imago, (1980), vol. XXIII, pgs. 247 à 290.

GARCIA-ROSA, L. A. Acaso e Repetição em Psicanálise- Uma introdução à teoria das pulsões, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor (1987)

LACAN, J. "De Nos Antécédents" in ECRITS, Paris, Éditions du Seuil (1966), pg. 70.

(1986) "A Tópica do Imaginário" in Os escritos técnicos de Freud (1953-1954) - O Seminário livro 1, pg. 96.

(1988) "A Questão histérica" in: As Psicoses(1955-1956)
O Seminário livro 3, pg. 192.

POIAN, S. M. G.da O prazer e o simbólico na
constituição do sujeito:uma análise do jogo, Rio de
Janeiro, Dissertação de Mestrado do Departamento de Psicologia
da P.U.C.R.J., 1979.

RODULFO, R. O Brincar e o Significante, Porto Alegre,
Ed. Artes Médicas, 1990.

SILVESTRE, M. "Qu'avons nous retenu de l'enseignement
de Lacan dans notre pratique de psyanaliste d'enfants?" in:
Quarto n 1 (1985)pgs. 24 à 43.

TROBAS, G. "De la ponctuation a la coupure:suite - ou
Place et Position de l'analyste "in:Cahiers de Lectures
Freudiennes vol 6, Paris, Editions Point Hors ligne(mai, 1985),
pg. 98.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade, Rio de
Janeiro, Imago, (1975) pgs. 14, 15, 18, 63, 80, 124.

(1988) "Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais" in: Textos Seleccionados da pediatria à Psicanálise, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, pgs. 395, 403.

BIBLIOGRAFIA:

BRAZIL, C. N. O Jogo e a Constituição do Sujeito na dialética Social, Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1988.

COTTET, S. "Sobre o analista objeto (a)" in: Falo no 1 - Revista Brasileira do Campo Freudiano, Fator Editora, julho de 87.

DAVIS, M. et WALLBRIDGE, D. Limite e Espaço - Uma introdução à obra de Winnicott, Rio de Janeiro, Imago, 1982.

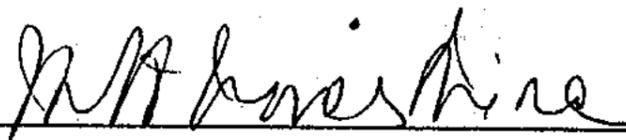
GREEN, A. "L' objet (a) de Lacan, sa Logique et la Théorie Freudienne" in: Cahiers pour l'analyse, Paris

JERUSALINSKY, A. e col. Psicanálise e desenvolvimento infantil, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

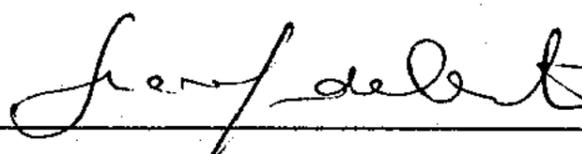
LACAN, J. "Position de l'inconscient" in: Écrits,
Paris, Aux éditions du Seuil. 1966.

(1966b) "Le Stade du Miroir comme Formateur de la
Fonction du Je ...", in: Écrits, Paris, Aux éditions du Seuil.

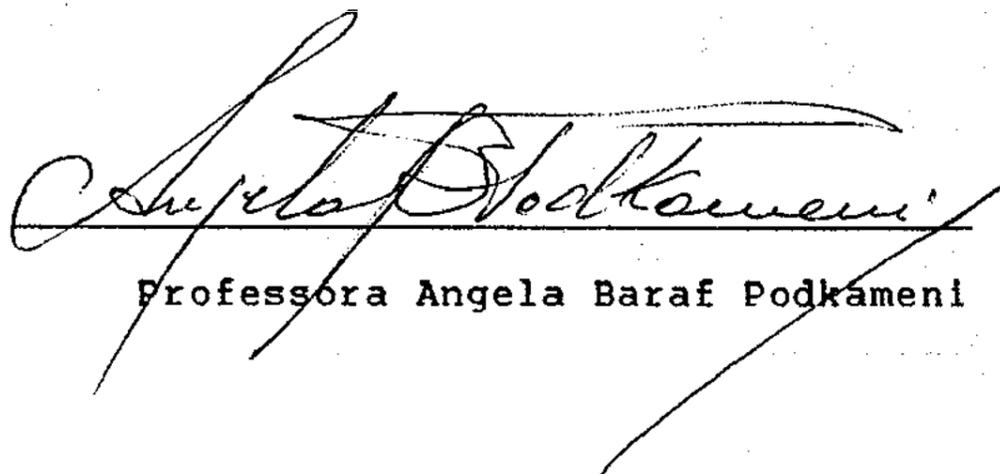
Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/Rio, pela aluna Maria Lúcia Lorêdo Abreu Jorge, intitulada "O Brincar na Terapia com Crianças". Fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:



Professora Maria Helena Novaes Mira



Professora Lúcia Rabelo



Professora Angela Baraf Podkameni

visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 27 de abril de 1992



Professora Ana Maria Nicolacci-da-Costa

Coordenadora dos programas de Pós-Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas