

ESTILOS

da Clínica

Estilos da Clínica é uma publicação do Instituto de Psicologia da USP, editada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (IP/FE-USP), em colaboração com a Associação Lugar de Vida.

Estilos da Clínica foi classificada “revista referência” em Ciências da Educação pela AERES – Agence d’évaluation de la recherche et de l’enseignement supérieur (Agência de avaliação da pesquisa e do ensino superior) da França.

- Avaliação **Nacional B1** pela CAPES/ANPEPP
- Avaliação **Nacional B1** pela CAPES/ANPED
- Versão eletrônica disponível no portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePSIC (<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo-php>) e no Portal de Revistas da USP (www.revistasusp.sibi.usp.br)
ISSN versão on-line 1981-1624
- Exemplares disponíveis em: Bibliotecas da Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia – ReBAP (www.bvs-psi.org.br) e outras bibliotecas nacionais e estrangeiras (www.lepsi.fe.usp.br)
- Indexação:

INDEX PSI – Indexador dos Periódicos Brasileiros na Área de Psicologia (BVS-PSI)

LILACS – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde

CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

LATINDEX – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

PSICODOC – Base de dados de Psicologia



CREDENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO:
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO.

Estilos da Clínica / Instituto de Psicologia, Universidade
de São Paulo. - Vol. 1, n.1 (1996). - São Paulo, USP-IP, 1996.

Semestral (1996-2012)
Quadrimestral (2013-)

ISSN 1415-7128

1. Psicanálise. 2. Infância. 3. Pesquisa Interdisciplinar.
I. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

LC RC 504

ESTILOS

da Clínica

ESTILOS

da Clínica

Editores:

Maria Cristina Machado Kupfer

Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil

Leandro de Lajonquière

Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, Brasil

Rinaldo Voltolini

Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial:

Alfredo Jerusalinsky

Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil e de Buenos Aires, Argentina

Angela Maria Resende Vorcaro

Departamento de Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Angélica Bastos de Freitas Rachid Grimberg

Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Bernard Pechberty

Laboratoire "Education et apprentissages" (EA 471), Département sciences de l'éducation. Université Paris Descartes, França

Eliane Marta Santos Teixeira Lopes

Pós-Graduação em Educação. Universidade Vale do Rio Verde, Minas Gerais, Brasil

Laéria Bezerra Fontenele

Departamento de Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Brasil

Laurence Gavarini

Centre Interdisciplinaire de Recherche "Culture, Education, Formation, Travail" (EA 4384), Département sciences de l'éducation. Université Paris Vincennes-Saint-Denis, França

Maria Helena de Souza Patto

Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil

Marie-Claude Fourment Aptekman

Unité de Recherche "Psychogenèse et Psychopathologie" (EA 34114). Université Paris Nord-Villetaneuse, França

Mercedes Minnicelli

Facultad de Psicologia. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Mireille Cifali

Faculté de Psychologie e Sciences de l'Education. Université de Genève, Suíça

Sandra Francesca Conte de Almeida

Pós-Graduação em Educação e em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil

Silvia Leser de Mello

Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil

Consultores Externos:

Ana Maria Loffredo

Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil

Cynthia Pereira de Medeiros

Departamento de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Claudia Rosa Riolfi

Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, Brasil

Leda Mariza Fischer Bernardino

Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

Leônia Cavalcante Teixeira

Faculdade de Psicologia. Universidade de Fortaleza, Ceará, Brasil

Luci Banks-Leite

Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil

Maria Abigail de Souza

Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil

Marcelo Ricardo Pereira

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Sandra Mara Corazza

Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Silvana Rabello

Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Walkíria Helena Grant

Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil

Editora Executiva:

Marise Bastos

Secretaria Editorial:

Ana Beatriz Coutinho Lerner

Preparação de texto:

Andressa Picosque, Caique Zen,
Stéphanie Roque, Suelen Ramos | Tikinet

Revisão:

Camila Leite | Tikinet

Diagramação:

Robson Santos | Tikinet
Natalia Bae | Tikinet

Endereço:

Av. Prof. Mello Moraes, 1721
Bloco A – sala 164
Cidade Universitária
CEP: 05508-030 – São Paulo – SP – Brasil
e-mail: revistaestilosdaclinica@usp.br
www.revistas.usp.br/estic

Sumário

ARTIGOS

- 12 Autismo: um modo de apresentação do sujeito na estrutura de linguagem
Marcela Maria de Paiva Azevedo
Roseane Freitas Nicolau
- 29 Expectativas parentais na temporalidade contemporânea
Terezinha Féres-Carneiro
Renata Mello
Rebeca Nonato Machado
Andrea Seixas Magalhães
- 45 A clínica infantil e o processo criativo: considerações estéticas sobre a brincadeira do *fort-da*
Isabela Vieira de Almeida Cardoso
Angela Maria Resende Vorcaro
- 64 A demanda clínica da criança: uma psicanálise possível
Iagor Brum Leitão
Marcella Bastos Cacciari
- 83 O pequeno semelhante em questão: o que bebês e crianças pequenas podem fazer pelos seus pares semelhantes na constituição psíquica e no desenvolvimento
Daniel Kazahaya
- 100 Sujeito, objeto e linguagem no brincar
Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta

- 113 Encontros e desencontros: do nascimento à
 constituição do psiquismo
 Paula Cristina Nogueira Vieira Komniski
 Daniela Scheinkman Chatelard
 Isalena Santos Carvalho

- 132 A relação educativa e a ética no trabalho social à luz
 das concepções lacanianas da educação
 Sébastien Ponnou

EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL

- 150 Reflexões acerca da possibilidade de prevenção do
 autismo
 Fernanda Delai Lucas Adurens
 Maribél de Salles de Melo

FUNDAMENTOS

- 166 Um texto freudiano surpreendentemente esquecido:
 sobre a concepção das afasias: um estudo crítico
 Ana Maria Loffredo

RESENHA

- 185 O nome atual do mal-estar docente
 Telma Lima Cortizo

- 192 **NOTAS E INFORMAÇÕES**

Contents

ARTICLES

- 12 Autism: a mode of presentation of the subject on language structure
Marcela Maria de Paiva Azevedo
Roseane Freitas Nicolau
- 29 Parental expectations in contemporaneous temporality
Terezinha Féres-Carneiro
Renata Mello
Rebeca Nonato Machado
Andrea Seixas Magalhães
- 45 The children's clinic and the creative process: aesthetic considerations about the *fort-da* game
Isabela Vieira de Almeida Cardoso
Angela Maria Resende Vorcaro
- 64 The clinical demand of the child: a possible psychoanalysis
Iagor Brum Leitão
Marcella Bastos Cacciari
- 83 Toddlers in question: what babies and young children can do for their similar peers in the psychic constitution and development
Daniel Kazahaya
- 100 Subject, object and language in playing
Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta

113 Success and failure: from birth to psychic constitution
Paula Cristina Nogueira Vieira Komniski
Daniela Scheinkman Chatelard
Isalena Santos Carvalho

132 The educational relationship and the ethics in social
work in light of the lacanian conceptions of education
Sébastien Ponnou

INSTITUTIONAL EXPERIENCE

150 Reflections about the possibility of autism prevention
Fernanda Delai Lucas Adurens
Maribél de Salles de Melo

FOUNDATIONS

166 A freudian text surprisingly forgotten: “on aphasia: a
critical study”
Ana Maria Loffredo

REVIEW

185 The current name of the faculty malaise
Telma Lima Cortizo

192 **NOTES AND INFORMATION**

ARTÍCULOS

- 12 Autismo: un modo de presentación del sujeto en la estructura del lenguaje
Marcela Maria de Paiva Azevedo
Roseane Freitas Nicolau
- 29 Expectativas parentales en la temporalidad contemporánea
Terezinha Féres-Carneiro
Renata Mello
Rebeca Nonato Machado
Andrea Seixas Magalhães
- 45 La clínica infantil y el proceso creativo: consideraciones estéticas a partir del juego *fort-da*
Isabela Vieira de Almeida Cardoso
Angela Maria Resende Vorcaro
- 64 La demanda clínica del niño: un posible psicoanálisis
Iagor Brum Leitão
Marcella Bastos Cacciari
- 83 El pequeño similar en cuestión: lo que los bebés y los niños pequeños pueden hacer por sus pares semejantes en la constitución y el desarrollo psíquicos
Daniel Kazahaya
- 100 El sujeto, el objeto y el lenguaje en el juego
Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta

- 113 Encuentros y desencuentros: del nacimiento a la
constitución de la psique
Paula Cristina Nogueira Vieira Komniski
Daniela Scheinkman Chatelard
Isalena Santos Carvalho
- 132 La relación educativa y la ética en el trabajo social a
la luz de los conceptos lacanianos de la educación
Sébastien Ponnou

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

- 150 Reflexiones sobre la posibilidad de prevenir el
autismo
Fernanda Delai Lucas Adurens
Maribél de Salles de Melo

FUNDACIONES

- 166 Un texto freudiano sorprendentemente olvidado:
“sobre la concepción de las afasias:
un estudio crítico”
Ana Maria Loffredo

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

- 185 El nombre actual de malestar docente
Telma Lima Cortizo

- 192 **NOVEDADES E INFORMACIONES**

RESUMO

Este artigo visa a fazer uma revisão bibliográfica de autores que estudam o autismo numa perspectiva lacaniana, dando ênfase à noção do inconsciente estruturado como linguagem, bem como a aspectos fundamentais para pensar a constituição do sujeito e uma possível falha nesse processo, que ocorreria em crianças autistas, como a inscrição significante, a relação sujeito-Outro e os registros pulsionais, apontando, como primazia, o circuito da pulsão invocante.

Descritores: *autismo; psicanálise; pulsão invocante; constituição do sujeito; voz.*

AUTISMO: UM MODO DE APRESENTAÇÃO DO SUJEITO NA ESTRUTURA DE LINGUAGEM

Marcela Maria de Paiva Azevedo
Roseane Freitas Nicolau

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p12-28>.

Introdução

Pensar a *constituição do sujeito* nos preceitos da psicanálise lacaniana implica retomar um percurso singular, entretanto universal, a ser atravessado, e que envolve um processo relacionado com a inscrição no simbólico, a instauração dos circuitos pulsionais, a articulação ao campo do Outro e a assunção de um lugar no discurso. O autismo, por esse ângulo, aponta para uma questão

■ Psicóloga da Unidade Municipal de Saúde do Guamá, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde do Município de Belém, PA. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

■ ■ Psicanalista. Membro da Escola de Psicanálise Letra Freudiana. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

extremamente instigante, pois algo nesse percurso falha, evidenciando outro modo de funcionar na estrutura da língua. Em contraponto a essa perspectiva, a psiquiatria positivista contemporânea – guiada pelos pressupostos indicados nos *Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais* (DSM), que a partir da terceira versão rompem com o ecletismo de saberes em prol de uma abordagem que prioriza estudos epidemiológicos e dados estatísticos para atingir uma suposta objetividade (Bernardino, 2011) – concebe o autismo como uma síndrome, cuja particularidade evidencia uma lógica que elimina qualquer dimensão de aquisições adaptativas e caracteriza-se por déficits significativos em várias áreas do desenvolvimento, especialmente na comunicação.

Tendo em vista que uma falha nos processos mencionados implica num peculiar modo de operar com a linguagem, um importante grupo de pesquisadores contemporâneos, no campo da psicanálise lacaniana e que se interessa pelo trabalho com crianças autistas, tem feito reflexões constantes e que possibilitam identificar o ponto de fracasso em que algo nessas operações não se engendra, permitindo alcançar uma direção possível ao tratamento. Dentre eles, destacamos Marie-Christine Laznik (2004; Laznik, Maestro, Muratori, Parlato-Oliveira, 2006), Maria Cristina Kupfer (2000), Alfredo Jerusalinsky (2012) e Inês Catão (2009).

Dessa forma, nosso objetivo aqui é percorrer as contribuições teóricas de vários pesquisadores contemporâneos que apoiam suas elaborações nos argumentos que Jacques Lacan trouxe à teoria freudiana, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento psíquico mediado pela linguagem, bem como apontar alguns aspectos que julgamos primordiais para pensar essa clínica, como a possibilidade da voz se fazer objeto da pulsão. Para tanto, partiremos do seguinte questionamento: o que falha na constituição do sujeito autista? Ou ainda: qual é o lugar do autista na estrutura da linguagem?

Autismo: uma falha na constituição subjetiva

No artigo “Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional: quando a alienação faz falta”, Laznik (2004), ao pensar a falha na constituição do sujeito autista, fala de duas operações de causação do sujeito – alienação e separação – para distinguir o autismo das psicoses. Nesse trabalho, a autora aborda a importância do olhar do Outro na constituição do eu, na medida em que este funda sua consistência imaginária. Ela também aborda o fracasso na operação da alienação como um fracasso na instauração do circuito pulsional. O momento da alienação diz respeito justamente ao surgimento de um novo sujeito, alinhado ao Outro, que ocorre no terceiro tempo do circuito,

mas que, nas crianças diagnosticadas com autismo, não se observa.

Kupfer (2000) atribui a causa da síndrome a uma falha na função materna, comparando-a à psicose, na qual haveria também uma falha, mas na função paterna. Ou seja, na psicose a criança se aliena, mas não separa, enquanto no autismo a criança não chega a se alienar:

Mas a razão última para o autismo continua sendo a falha na função materna. A partir do colapso da função materna, muitos poderão ser os efeitos. Poderá ocorrer uma inoperância radical da função e do desejo maternos, o que resultará em uma ausência de imagem do corpo, já que o principal dessa função é a construção de um mapa libidinal do corpo (Kupfer, 2000, p. 91).

Porém, ainda que se atribua às funções materna e paterna a diferença entre autismo e psicose, Kupfer (2000) deixa claro que a falha na função materna terá, como consequência, o fracasso de um mapa libidinal para o corpo, o que remete ao circuito pulsional.

A referência aos circuitos pulsionais versa também sobre o entendimento de como o sujeito se articula ao campo da linguagem, na medida em que o corpo-organismo é desnaturalizado em prol de um corpo que funciona sob a égide do simbólico, cuja articulação só é possível a partir do funcionamento dos circuitos. Alfredo Jerusalinsky (2012) menciona o fracasso da entrada na linguagem observado nas crianças diagnosticadas com autismo, nas quais a prevalência

de automatismos funciona como resistência à entrada do Outro:

O autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção dessas redes de linguagem – fornecedoras de saber sobre o mundo e as pessoas – e na prevalência de automatismos que, disparados de modo puro e espontâneo, carecem de qualquer valor relacional e fazem resistência à entrada do outro no mundo da criança, e, conseqüentemente, na entrada dela no mundo familiar e social (Jerusalinsky, 2012, p. 60).

Segundo o autor, para que se opere a estrutura da linguagem é preciso que haja um ponto de encontro e de identificação entre a criança e o Outro primordial, que, em geral, está encarnado na figura materna ou do cuidador. Para falar sobre essas identificações, ele faz referência ao estágio do espelho, que diz respeito, segundo Lacan (1949/1998), às transformações que são produzidas no sujeito quando ele assume uma imagem. Essa imagem é especular ao que o olhar do outro vê – logo, esse estágio, que transcende o desenvolvimento, versa sobre a possibilidade de se reconhecer no Outro. Esse intercâmbio especular, mediado por traços linguísticos, transforma o reconhecimento entre a criança e seu Outro, e, nesse sentido, Jerusalinsky (2012) observa que há um fracasso nessa “função de reconhecimento”, que seria a porta de entrada ao mundo propriamente humano. Como consequência desse fracasso, a operação de entrada no campo da

linguagem falha também, e é essa característica que, invariavelmente, aparece em todos os casos de autismo.

Observa-se que os autores citados entendem o autismo como distinto da psicose. Jerusalinsky (2012), de forma bastante polêmica, chega, inclusive, a definir uma quarta estrutura, que se distinguiria das demais por se tratar da estrutura da exclusão do campo do Outro e do registro da linguagem. O autor afirma: “a prevalência dos automatismos cria um mecanismo de exclusão da criança a respeito da linguagem” (Jerusalinsky, 2012, p. 65). É necessário destacar, entretanto, que essa concepção é criticada por muitos pesquisadores que abordam a temática no campo da psicanálise laciana contemporânea.

Bastos (2012) indica que, de modo geral, a distinção entre essas possibilidades de estrutura se resume em situar a posição da criança em relação ao Outro: na psicose haveria uma alienação ao Outro, sem haver, contudo, a separação; logo, os psicóticos sofreriam com uma presença excessiva do Outro. Já nas crianças autistas, o processo de alienação não teria sequer chegado a ocorrer, havendo uma falha, portanto, num período lógico anterior à falha que é observada na psicose; portanto, elas sofreriam pela falta de inscrição do Outro.

Rocha (2009) mostra que, nos textos de psicanalistas lacanianos, essa perspectiva que concebe o Outro ausente no autista parece comum. Essas concepções teriam se apoiado nas teorizações, sobretudo de Laznik, e repercutem na concepção do autista com falhas nas dimensões simbólica (falta de significantes que demarquem a criança), real (não instalação dos circuitos pulsionais) e imaginária (não instauração da imagem especular). O autor, contudo, discute que afirmar que os autistas estão excluídos do campo do Outro é pensar que ou os autistas são uma subjetivação sem pulsão e sem Outro, ou que inexistente subjetivação no autismo – o que é demasiado complicado, pois é como recusar neles uma dimensão necessária à humanidade.

Não é do escopo deste artigo esmiuçar o que cada uma dessas posições defende, mas, diante do paradoxo que o autismo abarca por questionar a inscrição na linguagem ou, mais precisamente, a humanidade presente nas pessoas diagnosticadas, já que partimos da concepção de que o humano é efeito da linguagem, é fundamental nos posicionarmos. Logo, entendemos as manifestações linguísticas observadas no autismo, bem como a recusa de manifestar-se, como índice de presença de linguagem, ainda que esta não sirva à comunicação. Vorcaro e Lucero

(2010) afirmam que, ao tapar os ouvidos, a criança autista está no campo da linguagem, pois dela se defende. As autoras esclarecem:

Efetivamente, se localizamos o sujeito na definição magistral de Lacan de que um significante representa um Sujeito para outro significante, ou seja, $(S1 \rightarrow \$ \rightarrow S2)$, há sujeito em qualquer concatenação significante. Assim sendo, desde que haja uma demanda e uma resposta, mesmo que essa se reduza à recusa associada a um olhar endereçado por um desvio daquele que o recebe, temos a presença, sempre evanescente, do sujeito que concatenou olhar e desvio mesmo que para operar sua descontinuidade (Vorcaro & Lucero, 2010, p. 148-149).

Nesse sentido, as autoras defendem a ideia de que o lugar do sujeito, como efeito de linguagem, surge a partir dos significantes advindos do Outro; contudo, nos casos de autismo, esse lugar, no qual o sujeito é chamado a funcionar, fica paralisado. Lacan (1964/2008) afirma: “quando não há intervalo entre o S1 e o S2, . . . a primeira dupla de significantes se solidifica” (p. 231). Porém, ainda que paralisada, a intrusão na linguagem faz marca no sujeito, sem que ele possa, entretanto, brincar com ela ou ordená-la numa cadeia significante (Vorcaro & Lucero, 2010).

Tendo em vista esses aspectos, é necessário refletir sobre a questão da linguagem na constituição do sujeito, já que este surge como efeito da língua e é com ela que deve operar para fazer laços sociais.

Por um sujeito como efeito da linguagem

Desde as primeiras formulações da psicanálise, Freud apostou nos poderes da palavra e na cura pela fala. As origens das manifestações sintomáticas históricas não eram passíveis de ser compreendidas organicamente, e por esse motivo foi preciso estender essas concepções para a possibilidade de haver uma instância psíquica inconsciente, cujas inscrições não poderiam ser tratadas por um viés biológico ou anatômico. Com Freud, aprendemos que existe uma dimensão psíquica para a linguagem, e que é pela palavra que o inconsciente se articula ao corpo. Na “Carta 52 a Fliess” (1895/1990) e em *A interpretação dos sonhos* (1900/2001), Freud mostra que as experiências vivenciadas pelos falantes são registradas a partir de signos, cujo caráter principal é a separação entre a representação mental e a coisa.

A condição humana determina que nossa existência se defina muito mais no terreno das representações possíveis de se dar a determinado fato do que na corporeidade deles. No retorno que Lacan faz a Freud, ele tem a possibilidade, com o apoio da linguística estrutural, de situar a estruturação do inconsciente a partir de um encadeamento significante, que produz um saber, no qual o sujeito está localizado. Isso remete à noção de sujeito barrado (\$), introduzida por Lacan, que diz respeito justamente à barreira que a linguagem representa, em que o sujeito em si jamais poderá advir, a não ser pela articulação significante. Lacan (1960/1998), no texto “Posição do inconsciente”, assinala:

O registro do significante institui-se pelo fato de um significante representar um sujeito para outro significante. Essa é a estrutura, sonho, lapso e chiste de todas as formações do inconsciente. E é também a que explica a divisão originária do sujeito. Produzindo-se o significante no lugar do Outro ainda não discernido, ele faz surgir ali o sujeito do ser que ainda não possui fala, mas ao preço de cristalizá-lo (p. 854).

Ou seja, antes mesmo de poder falar, o sujeito já é introduzido na dinâmica da língua, o que o furta da mera corporeidade das experiências e lhe entrega esse registro cristalizante, o qual possibilita que ele se torne falante ao construir um saber sobre si e ao assumir um lugar no discurso ao qual possa se referir. Mas, para que o sujeito seja introduzido e causado pela linguagem, é preciso que haja a transmissão dela. Na continuidade do texto, Lacan define o

mecanismo da alienação do sujeito à língua, afirmando que essa alienação não se caracteriza pelo fato de o início da operação de divisão do sujeito ocorrer no Outro que se encarrega da transmissão, mas sim na própria divisão do sujeito em sua causa. A participação do Outro traduz-se apenas na impossibilidade de qualquer sujeito ser causa de si mesmo. Mas o que o causa então?

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse feito, ele não é causa de si mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta. Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele e é aí que ele se apreende (Lacan, 1960/1998, p. 849).

Estamos falando de um aspecto do momento originário da constituição do sujeito pela linguagem, momento esse que parece falhar nas crianças que manifestam sintomatologias autísticas. Em 1975, na “Conferência de Genebra sobre o sintoma”, Lacan (1998) sugere que os analistas escutem mais os autistas e surpreende ao afirmar que eles são indivíduos preferencialmente verbosos. A surpresa deve-se ao fato de que a palavra “verboso” remete a comunicação; mas se o autismo é uma síndrome caracterizada por déficits na comunicação, como seriam esses

sujeitos verbosos? Maleval (2007) explica que, no autismo, não se trata de falar ou não falar, mas do quanto o sujeito está implicado em sua fala, ou seja, o quanto seu dizer fala sobre si. Logo, a verborragia autista é uma manifestação cheia de palavras, na qual o sujeito está ausente. Rodriguez (1999) mostra que, independente de como a sintomatologia se apresenta, há uma marca que é indelével nessa síndrome: o autismo carrega a ferida da má sucessão na pragmática do discurso; logo, quer seja mudo, ecolálico ou verborrágico, a fala não diz sobre si. Mas o que faz o sujeito se inscrever no registro simbólico e se utilizar da linguagem para a enunciação?

Maleval (2007), ao discorrer sobre a falta de enunciação no falar autista, afirma que, neles, o que carece é a voz enquanto objeto pulsional; logo, não é a sonoridade da voz que a caracteriza enquanto pulsão, mas justamente a manifestação do ser do sujeito na vocalização. Essa afirmação evidencia a importância da voz pulsionalizada para a assunção de um lugar no discurso. Contudo, o que promove a voz ao estatuto de pulsão?

Vivès (2012) cita o papel da pulsão invocante, com sua estreita ligação com o significante e com a fala, nesse processo. A voz, portanto, seria objeto da pulsão e, nesse sentido, suporte de um enunciado. Porge (2014) caracteriza a voz como o que sustenta a passagem ao significante, mas mostra, também, que, ao ser batizada como objeto *a* por Lacan,

a voz é estruturada pelo corte. Ora, isso faz referência à inscrição do sujeito no mundo simbólico, pois, quando se torna barrado pela linguagem, passando a ser representado pelo significante, há uma impossibilidade de ele se apreender por completo, já que há um furo no Outro, uma carência de significantes que o represente, denotando que algo foi perdido nessa inscrição. Na divisão do sujeito pelo Outro, o sujeito dividido (\$) é o quociente, mas, como resto, tem-se o objeto *a*, do qual a voz é um representante, junto do seio, das fezes e do olhar (Porge, 2014).

No texto intitulado “Os instintos e seus destinos” (1915/2010), no qual foi definido o circuito pulsional enquanto condição para satisfação da pulsão, Freud refere-se aos pares sadismo-masochismo e exibicionismo-voeurismo a fim de falar de três tempos no circuito. A respeito do primeiro par, o autor fala da transformação da atividade em passividade: no primeiro momento, prevalece o sadismo enquanto prática violenta e de exercício de poder sobre uma pessoa, que é tratada como objeto (atividade); no segundo momento, ocorre o abandono desse objeto, que é substituído por si mesmo, com a consequente transformação da atividade em passividade; e no terceiro momento, ocorre a busca por outra pessoa, mas, em razão da mudança de atividade para passividade, o sujeito assume o papel de objeto passivo (masochismo). Em relação ao último par e à pulsão escópica, Freud detalha:

Resultados diversos, e mais simples, são proporcionados pela investigação de outro par de opostos, o dos instintos que têm por meta olhar e mostrar-se. (Voyeur e exibicionista, na linguagem das perversões.) Neste caso, pode-se estabelecer os mesmos estágios do anterior: a) olhar como atividade dirigida a um outro objeto; b) o abandono do objeto, a volta do instinto de olhar para uma parte do próprio corpo, e com isso a reversão em passividade e a constituição de uma nova meta: ser olhado; c) a *introdução de um novo sujeito*, ao qual o indivíduo se mostra, para ser olhado por ele (Freud, 1915/2010, p. 67-68, grifo nosso).

Ao discutir o circuito pulsional, Lacan (1964/2008) também destaca: “o que é fundamental, no nível de cada pulsão, é o vaivém em que ela se estrutura” (p. 175). Ou seja, a satisfação da pulsão não se engendra no encontro de uma finalidade específica, e sim no retorno ao próprio circuito, que não cessa de circular e de contornar um objeto perdido. Em outros termos, a satisfação está no fato de perfazer um giro, de contornar a experiência de prazer em busca de algo que não se sabe. O próprio contorno e a constante

ressignificação dessa experiência é o que dá o toque circular do circuito pulsional que jamais se encerra.

Sobre o surgimento de um novo sujeito no terceiro tempo, Catão (2009) mostra que a novidade é a alienação ao Outro e destaca a função das figuras parentais nesse processo – afinal, é em relação aos pais que a criança constitui seu desejo. Quando Lacan grafia “Outro” com maiúscula, pretende marcar um lugar situado mais além em relação ao da identificação especular com os pais: “O Outro assim grafado aponta para uma ordem que, exterior e anterior ao sujeito, e a despeito deste, o determina” (Catão, 2009, p. 140). Segundo a autora, no limite, o Outro se confunde com a ordem da linguagem, “é no Outro da linguagem que o sujeito vai procurar situar-se, procura incessante, pois nenhum significante é suficiente para defini-lo” (Catão, 2009, p. 141). Nesse sentido, o novo sujeito é sujeito em articulação com o Outro da linguagem, cujo laço é necessário para que ele possa se tornar falante e desejante.

Em consonância com os argumentos expostos, Vorcaro (2011) afirma que “a estruturação do sujeito é o percurso desde o momento em que um adulto atribui significação para o organismo do neonato, até o momento em que ela mesma, a criança, possa evocar e referir-se à sua significância num laço social” (p. 228), ou seja, é sempre a posição do sujeito na língua que define o valor de seus atos e sua

posição no conjunto social. Logo, se uma criança não consegue ascender a uma posição no discurso, como irá ocupar um lugar de sujeito? O autismo escancara, a partir dos distúrbios linguísticos, os entraves no processo de entrada e a assunção desse lugar, tanto quanto mostra, na perspectiva abordada, que o sujeito com o qual estamos lidando não é o mesmo concebido pela etiologia psiquiátrica, e sim o sujeito da cadeia significante, efeito da linguagem.

Autismo: em busca de uma voz

Maleval (2007) destaca que “o autista é um sujeito que se caracteriza por não ter incorporado o objeto vocal que suporta a identificação primordial, resultando disso uma carência de S1 em sua função representativa” (p. 69). Segundo o autor, é especificidade do objeto voz comandar a identificação primordial, pois é a voz no campo do Outro que possibilita a ligação ao Outro; logo, se esse enodamento não se produz, o S1 não representa o sujeito para outros significantes. A linguagem do autista não é investida de gozo vocal, logo, sua fala não serve à comunicação.

Soler (2007), ao falar sobre autismo, destaca como características da síndrome: (1) a perseguição, ou mesmo invasão, pelos signos de presença do Outro, sobretudo pelos objetos

voz e olhar; (2) a referência ao fato de que, a princípio, as crianças parecem ser surdas ou apresentam distúrbios visuais, como se aparentemente anulassem o Outro, mas que a autora destaca como uma característica que é “o oposto de uma anulação do Outro”; (3) a recusa da dimensão de apelo, e já que é pela voz e pelo olhar que o Outro chama, essas crianças também não entram na demanda, não suportam a intimação do Outro; e (4) a dificuldade de se separar das figuras que encarnam o Outro. Essas propriedades, observadas na síndrome, denotam uma importância primordial ao objeto voz e ao objeto olhar na dimensão da constituição do sujeito, mas, para além disso, a relação com a voz e com o olhar se torna peculiar em função de se constituírem como objeto *a*, uma das grandes invenções da teoria lacaniana, que faz referência ao objeto caído, cortado pela operação da linguagem (Soler, 2007). No autismo, parece que esses objetos não se perdem, ou não se convertem como função, e é por isso que a relação do sujeito com eles é tão caótica.

Nominé (2012) afirma que é preciso separar do autista o objeto voz e o objeto olhar, para que estes não o invadam. É a invasão da voz que impede esses sujeitos de falar. Mas o que possibilitaria que alguns, ainda que, de forma automatizada e maquinada, emitam sons? Segundo o autor, isso denota que esses “verbosos” conseguiram renunciar, em parte, ao gozo autístico da voz, mas

não por completo. Renunciar a esse gozo supõe admitir o equívoco, o mal entendido, a maleabilidade do significante, que se desenvolve no vazio deixado pela queda do objeto.

Retomamos Soler (2007), que, ao falar sobre o Outro no autismo, afirma que falta um lugar vazio, onde o sujeito poderia alojar-se. É como se ele ficasse aquém do limiar de qualquer simbolização. Ela compara o autismo à paranoia e mostra que, nesta, o Outro se inscreve como barrado, enquanto, no autismo, o Outro continua puramente real, ou seja, as crianças autistas permanecem como puro significado do Outro, sendo sujeitos, mas não enunciadores de um discurso. A autora caracteriza, ainda, o autismo como uma doença da libido, na medida em que a linguagem que causa o sujeito age também sobre seu corpo, o que remete ao funcionamento pulsional.

Esses argumentos são de fundamental importância para este trabalho, pois coloca o olhar e, sobretudo, a voz num lugar privilegiado para a compreensão das manifestações linguísticas que são observadas no autismo. Sabe-se que Lacan promoveu esses dois objetos ao mesmo nível dos objetos pulsionais freudianos, que são o objeto oral (seio), o anal (fezes) e o fálico (pênis), mas, além disso, também os legou ao estatuto de objeto *a*.¹ N^o *seminário 11*, Lacan se propõe a desenvolver a noção do objeto olhar, mas o recorte da voz, em sua dimensão constitutiva, não é aprofundado. Até então, fica claro que a linguagem tem um papel primordial na constituição do sujeito e no processo pelo qual ele assume um lugar no discurso; entretanto, algo deve acontecer para que esse ato ocorra. Atribuímos esse papel à pulsão invocante, que se refere à pulsionalização da voz enquanto objeto, e interrogamos: como se dá o processo pelo qual o sujeito é capturado, invocado e levado a adentrar no universo simbólico?

A pulsão invocante

assujeitamento do bebê em relação ao Outro Catão (2009) mostra, em seu trabalho, o quanto o não estabelecimento da voz como objeto pulsional é paradigmático para compreender a relação da criança com o som: “Quando algo não funciona no estabelecimento do laço, resta a tentativa de tapar os ouvidos ao que não pode passar à voz, permanecendo, então, como barulho. Embora não escute, a criança autista não é surda” (p. 113). O laço a que a autora se refere

é a relação com o Outro, que, a princípio encarnado na figura materna, é o que dá sustento para que a criança possa existir como falante, na medida em que é antecedida e traduzida nas vocalizações maternas. Catão (2009) destaca, ainda, uma falha na passagem do som à voz, que faz que esta não funcione como objeto da pulsão e possa, então, conjugar-se à linguagem, ou seja, a voz não se instala como função psíquica.

Laznik (2004) traz a ideia da voz, ou melhor, dos picos prosódicos, como o primeiro objeto da pulsão oral. A autora apoia sua noção nas proposições freudianas acerca da alucinação, da qual se entende que as experiências de satisfação deixam marcas mnêmicas que podem ser alucinadas posteriormente diante de uma urgência. Entretanto, essas marcas, antes entendidas a partir do apoio da pulsão entre o biológico e o psíquico, passam a ser compreendidas, depois da releitura que Lacan faz do texto freudiano, como um conceito que articula o significante e o corpo. Isso denota que a satisfação da pulsão não visa a um objeto de necessidade, mas a um objeto que a cause, o qual permita que ela percorra o circuito pulsional diversas vezes. Ora, pensar o momento da primeira satisfação, com a primazia da voz sobre o alimento, explica que as marcas deixadas, enquanto traços mnêmicos, são marcas, sobretudo, do gozo materno ao se relacionar com o bebê, marcas que registram os picos prosódicos característicos do manês. Laznik (2004) fundamenta seu

entendimento também nas pesquisas dos psicolinguistas, os quais mostram os efeitos que esse modo particular de fala, caracterizado por uma gramática, pontuação, escansão e prosódia especiais, produzem na apetência oral do recém-nascido. Logo, para além do alimento, ele está em busca de palavras alimentadoras, ou, ainda, do gozo materno.

Laznik, Maestro, Muratori e Parlato-Oliveira (2006) mostram, em um estudo sobre a voz e os sinais precoces do autismo, a importância da prosódia, própria ao manês, para a pulsionalização do ato de escuta do bebê e, inclusive, para sustentar uma “protoconversa” com o cuidador. Na ocasião da pesquisa, os autores compararam, a partir de vídeos familiares, as vozes das pessoas que estavam em torno dos bebês em situações cotidianas, bem como a reação dos bebês no ato de escuta. Vale ressaltar que algumas dessas crianças, posteriormente, foram diagnosticadas com autismo. O curioso foi observar que, mesmo nas crianças que se tornaram autistas e pouco respondiam às demandas dos pais, em alguns momentos, escutando a voz de um tio, por exemplo, conseguiam ser fisgadas e sustentavam o olhar numa relação com o outro. Na análise comparativa das vozes, verificou-se, no caso específico dessa criança, que a voz da mãe não alcançava picos prosódicos, embora a voz do tio tenha alcançado. Isso não quer dizer, segundo os autores, que o papel dessa voz prosódica é único, afinal,

mesmo quando fisgado pelo tio, a criança em questão não provocou, em nenhum momento, seu interlocutor, atestando a falta do terceiro tempo do circuito pulsional.

Num outro caso estudado, observou-se que, em vários momentos, a mãe conseguia fisgar seu bebê com sua prosódia, mas não conseguia falar por ele, traduzi-lo, supor um diálogo. Essa possibilidade de sustentar o diálogo, segundo os autores, é uma rude prova para uma mãe cujo bebê não lhe responde. Entretanto, o mais interessante foi observar que, em todos os bebês que posteriormente se tornaram autistas, faltava o terceiro tempo do circuito pulsional, o momento de provocar o cuidador, de conseguir sustentar um diálogo, ainda que por balbucios traduzidos como tentativa de comunicação.

Sobre a pulsão invocante, é válido marcar que, quando se fala em invocação, há a suposição de uma alteridade. A mãe supõe alteridade quando fala com o seu bebê, mas, antes de haver alteridade, o bebê é atraído pela fala melódica e prosódica de sua mãe, dirigida a ele (Catão, 2009). Julieta Jerusalinsky (2011) destaca que a musicalidade presente na voz materna, os picos prosódicos, produzem uma erotização no ato da escuta e da fonação, logo “o bebê, se é efetivamente convocado por essa voz, dirige o seu olhar à mãe, respondendo com uma excitação psicomotora ampla” (Jerusalinsky, 2011, p. 68). A autora destaca, ainda, que essa fala materna é acompanhada por uma rica expressão

facial, que convoca o bebê não apenas a ouvi-la, mas também a olhá-la. Nesse diálogo, a mãe, por vezes, silencia, sustentando, assim, uma matriz dialógica, na qual, nessas brechas, o bebê produzirá suas vocalizações. Nesse momento, ainda que o bebê não tenha condições de entender o sentido do que lhe é falado, ele começa a ser pulsionalizado e erotizado pela voz e, aos poucos, vai sendo tomado pelo funcionamento da linguagem.

Segundo Jerusalinsky (2011), a mãe, ao tomar as fonações do bebê como um chamado, dá voz a ele. Ela precisa entender, em cada fonação, algo que o bebê quer comunicar, e ao perguntar “que foi?” ao seu bebê, ela precisa interrogar-se a respeito do enigma do desejo que ela supõe para ele. Sobre isso, a autora destaca:

É preciso que a vocalização, enquanto puro objeto acústico, caia, seja recalçada, para ganhar um sentido enigmático e ser tomada na dimensão de um chamado no laço com o outro. É justamente a partir da instauração de um enigma do desejo que a criança se tornará falante na tentativa de a ele responder (Jerusalinsky, 2011, p. 69).

Vale ressaltar que a fala materna só tem efeito constituinte na medida em que introduz articulações simbólicas sobre o que se passa no corpo real do bebê, produzindo uma construção imaginária de um corpo do qual ele poderá apropriar-se.

O surgimento das vocalizações do bebê, segundo Catão (2009),

corresponde ao investimento libidinal da voz enquanto objeto da pulsão. Ela refere que, para o sujeito poder advir na linguagem, é preciso, entretanto, que o bebê descubra o furo real da privação materna, que o traumatiza em função dele ainda não dispor da fala como recurso para simbolizar o trauma. Isso acontece no segundo tempo do circuito pulsional, quando o bebê começa a demandar da mãe – e, em suas demandas chorosas, passa a se ouvir. Para superar o traumatismo, no terceiro tempo, o bebê terá que receber um significante, cujo poder não é o mesmo da música, a qual, por meio do ritmo, faz pulsar presença-ausência, mas não é capaz de simbolizar a ausência encarnada na privação materna. Esse significante precisará dar conta da ausência na presença de um corpo, e a sonoridade deverá subir ao estatuto de voz.

Nesse sentido, fazer-se ouvir pela mãe denota a dimensão alienante do terceiro tempo do circuito pulsional, na medida em que este só poderá advir enquanto assujeitamento do bebê em relação ao Outro.²

Conclusão

Tento em vista os pontos abordados ao longo deste artigo, podemos perceber a importância de refletir sobre a constituição do sujeito para pensar a clínica do autismo e seus possíveis direcionamentos. Os autores que abordamos, sustentados pelo ensino

de Lacan, situam a constituição do sujeito a partir da estrutura de linguagem, via pela qual é possível estabelecer uma clínica que priorize a singularidade de cada caso, cabendo ao analista tornar objeto de escuta uma fala que, muitas vezes, apresenta-se por manifestações verbais e motoras, como sons, gritos e agitações, não endereçadas a um outro. Lacan, com a noção de estruturação do inconsciente como linguagem, assinala a importância do Outro nesse processo, na medida em que é a partir dos cuidados materno-infantis que a linguagem pulsionaliza o corpo do bebê. Nesse sentido, enfatizamos, ainda, (1) o lugar dos circuitos, que permitem ao bebê *fazer-se* em relação ao Outro, alçando-se ao terceiro tempo do circuito pulsional, e (2) o papel da voz nesse processo estruturante que é o de advir ao universo da linguagem. ■

AUTISM: A MODE OF PRESENTATION OF THE SUBJECT ON LANGUAGE STRUCTURE

ABSTRACT

This article aims to make a literature review of authors who study autism in a Lacanian perspective, emphasizing the notion of the structured unconsciousness as language, as well as key aspects to contemplate the constitution of the subject and a possible failure in this process, which would occur in autistic children, such as the significant inscription, the subject-Other relationship and the pulsional registries, pointing to the invocatory drive circuit as primacy.

Index terms: *autism; psychoanalysis; drive invoking; constitution of the subject; voice.*

AUTISMO: UN MODO DE PRESENTACIÓN DEL SUJETO EN LA ESTRUCTURA DEL LENGUAJE

RESUMEN

En este artículo se pretende hacer una revisión de la literatura en trabajos que estudian el autismo desde una perspectiva lacaniana, haciendo hincapié en la noción de lo inconsciente estructurado como un lenguaje y en aspectos clave para pensar la constitución del sujeto y un posible fallo en este proceso, que producen los niños autistas, como el registro significativo, la relación sujeto-Other y los registros pulsionales que señalan la unidad de invocación como primacía.

Palabras clave: *autismo; psicoanálisis; pulsión de la invocación; constitución del sujeto; voz.*

REFERÊNCIAS

- Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose e do autismo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

- Bernardino, L. M. F. (2011). A questão da psicose da infância, seu diagnóstico e tratamento frente ao seu “desaparecimento” da nosografia atual. In A. Jerusalinsky, & S. Fendrik (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 205-217). São Paulo, SP: Via Lettera.
- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Freud, S. (1990). Carta 52 a Fliess. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 1, pp. 281-287). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1895)
- Freud, S. (2010). Os instintos e seus destinos. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 12, pp. 51-81). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2001). *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1900)
- Jerusalinsky, A. (2012). *Psicanálise do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Jerusalinsky, J. (2011). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador, BA: Ágalma.
- Kupfer, M. C. (2000). Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicologia USP*, 11(1), 85-105. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642000000100006>
- Lacan, J. (1998). O estágio do espelho como formador da função do eu. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 96-103). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1949)
- Lacan, J. (1998). Posição do inconsciente. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 843-864). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1960)
- Lacan, J. (1998). Conferência em Genebra sobre o sintoma. *Opção Lacaniana*, 23, 6-16.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Laznik, M.-C. (2004). Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional: quando a alienação faz falta. In M.-C. Laznik, *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito* (pp. 49-68). Salvador, BA: Ágalma.
- Laznik, M.-C., Maestro, S., Muratori, F., & Parlato-Oliveira, E. (2006). Interações sonoras entre bebês que se tornaram autistas e seus pais. In L. M. F. Bernardino (Org.), *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição* (pp. 96-106). São Paulo, SP: Escuta.
- Maleval, J.-C. (2007). “Sobretudo verbosos” os autistas. *Latusa: objetos soletrados no corpo*, 12, 69-91.
- Nominé, B. (2012). O que nos ensinam os autistas. *A peste*, 4(2), 27-39.
- Poizat, M. (1996). *La voix sourde*. Paris: Métailié.
- Porge, E. (2014). *Voz do eco*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rocha, F. H. (2009). Questões sobre a alteridade no autismo infantil. *Estilos da Clínica*, 14(27), 150-171. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v14i27p150-171>

- Rodriguez, L. (1999). O dizer autista. In S. Alberti (Org.), *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizo* (pp. 245-257). Rio de Janeiro, RJ: Marca d'Água.
- Soler, C. (2007). *O inconsciente a céu aberto na psicose*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Vivès, J.-M. (2012). *A voz na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa.
- Vorcaro, A. (2011). O efeito bumerangue das classificações psicopatológicas da infância. In A. Jerusalinsky, & S. Fendrik (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea* (pp. 219-230). São Paulo, SP: Via Lettera.
- Vorcaro, A., & Lucero, A. (2010). Entre real, simbólico e imaginário: leituras do autismo. *Psicologia e Argumento*, 28(61), 147-157.

NOTAS

1. Aqui, a referência é aos objetos pulsionais freudianos, mas vale ressaltar que, quando Lacan conceitua o objeto *a* no Seminário 10, o falo não é incluso.
2. Consideramos importante marcar que vários autores possuem contribuições fundamentais acerca da pulsão invocante, dos quais destacamos Poizat (1996), Porge (2014) e Vivès (2012). Entretanto, tendo em vista os limites deste artigo, julgamos a necessidade da produção de outro trabalho para aprofundar as demais referências sobre esta temática.

marcelaazevedo@live.com
Av. Governador José Malcher, 2.088/501
66060-230 – Belém – PA – Brasil.

rf-nicolau@uol.com.br
Rua dos Mundurucus, 1.553/501
66035-360 – Belém – PA – Brasil.

*Recebido em agosto/2016.
Aceito em janeiro/2017.*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar as expectativas parento-filiais na temporalidade contemporânea. Foram realizadas entrevistas com 132 membros de famílias heteroparentais e homoparentais, dos segmentos médios da população carioca, com diferentes configurações. As entrevistas foram analisadas pelo método de análise de conteúdo. Observamos que os ideais da sociedade engendram mudanças no modo de se pensar os projetos de vida da geração seguinte. Constatamos que a maioria dos pais e dos filhos apresenta expectativas voltadas para a profissão, apontando para a representação de um futuro trabalhador. Tal representação torna equivalente, muitas vezes, o processo de desenvolvimento humano ao processo de crescimento profissional.

Descritores: *parentalidade; expectativas; desenvolvimento infantil; contemporaneidade.*

EXPECTATIVAS PARENTAIS NA TEMPORALIDADE CONTEMPORÂNEA

Terezinha Féres-Carneiro
Renata Mello
Rebeca Nonato Machado
Andrea Seixas Magalhães

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p29-44>.

Introdução

A célebre frase do filósofo e poeta francês Paul Valéry (2002) “O futuro não é mais o que

- Professora Titular do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- ■ Pós-doutoranda em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- ■ ■ Pós-doutoranda em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- ■ ■ ■ Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

era” enuncia a passagem de um tempo a outro e nos inspira a refletir sobre as expectativas parentais na temporalidade contemporânea. Afinal, o que os pais esperam para o futuro dos filhos nos tempos atuais? Certamente, não é mais possível aos pais hoje imaginar o futuro dos filhos como imaginavam seus próprios pais poucas décadas atrás. Quanto a isso, não nos restam dúvidas. Não existe mais uma linha reta e progressiva que relaciona tempo e história como antigamente. Na era das realidades flexíveis e da liberdade de escolha, o futuro deixa de ser algo predestinado para se transformar em projeto de vida a ser alcançado.

As expectativas parentais com relação ao futuro dos filhos em dúvida nos informam mais sobre a realidade das crianças nos tempos de hoje do que sobre o amanhã dos adultos por vir. Tal como sugere Lapujade (2013), as projeções para o futuro não são outra coisa senão um “diagnóstico do presente”, pois o futuro é sempre incerto, indeterminado e, em grande parte, imprevisível. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é avaliar as expectativas parento-filiais na temporalidade contemporânea. Não se trata aqui de lastimar as perdas dos referenciais tradicionais, tampouco buscar uma relação de causa e efeito, mas, sobretudo, refletir sobre os projetos dos pais em relação aos filhos e suas ressonâncias na construção da biografia filial.

Temporalidade contemporânea

O mundo contemporâneo vem sendo alvo de numerosas reflexões críticas entre os pensadores de diversas áreas, sobretudo, nas artes e ciências humanas. Muitos autores buscam apreender as mutações em curso na sociedade a partir de conceituações próprias, por vezes, superpostas, tais como: “pós-modernidade” (Lyotard, 1986), “modernidade reflexiva” (Beck, Giddens, & Lasch, 1997), “modernidade líquida” (Bauman, 2001), “modernidade tardia” (Giddens, 2003), “hipermodernidade” (Lipovetsky, 2011). Malgrado as nuances teóricas entre os autores, podemos constatar que um tema se apresenta como consenso: a aceleração do tempo na contemporaneidade. Todos estão de acordo quanto à existência de uma forma de temporalidade inédita, caracterizada pela hegemonia absoluta do presente. Com efeito, observamos hoje que nenhuma faixa etária – das crianças aos aposentados – parece escapar da submissão à urgência temporal.

Por essa via de abertura, Rouanet (2013) afirma que “nosso presente não se origina mais da lenta maturação do passado, nem deixa transparecer os lineamentos de possíveis futuros, mas se impõe como fato universal, esmagador, cuja onipotência expulsa o não mais e o ainda não” (p. 367).

O tempo do presente se mostra, então, intransponível nas duas direções, pois o acesso se encontra barrado tanto para o passado quanto para o futuro. Por um lado, amnésia em relação ao velho, por outro, desconhecimento em relação ao novo. Definitivamente, tradições e utopias estão fora de moda.

No cerne do novo arranjo do regime do tempo social, como sugere Lipovetsky (2011), constatamos a substituição de uma sociedade disciplinar, com normas e padrões rígidos de conduta, por uma “sociedade-moda”, completamente reorganizada pelas técnicas do efêmero, da renovação e da sedução permanente. Trata-se aqui da extensão da lógica da moda ao conjunto do corpo social, tornando os indivíduos menos tributários das grandes certezas ideológicas e mais abertos aos modismos e frivolidades. Nessa direção, os quadros de vida habituais vêm sendo permanentemente alterados, de tal maneira que os pontos de referência capazes de orientar a experiência individual humana se encontram flutuantes e esfumados. Sem condições para refletir sobre o ritmo de vida estonteante, tampouco reduzi-lo, os indivíduos mudam, frequentemente, de trabalho, casa, vestimenta, tecnologia e parceiro amoroso.

Com efeito, as organizações sociais não podem mais sustentar sua configuração por muito tempo, tendo em vista a primazia do aqui-agora e a rotação rápida. Para Bauman (2001), vivemos a passagem de uma fase

“sólida” da modernidade para uma fase “líquida”. Enquanto os sólidos mantêm sua forma com facilidade no espaço, resistindo ao impacto do tempo, os líquidos perdem sua forma rapidamente, não se fixando no espaço nem se prendendo no tempo. Considerar a fluidez e a inconstância dos líquidos como metáfora para os tempos de hoje implica em pensar que as expectativas se tornam mais abreviadas que o próprio tempo necessário para o desenvolvimento de estratégias existenciais consistentes e, muito mais curtas ainda, para a realização de um “projeto de vida” durável.

O rápido envelhecimento dos hábitos e as mudanças constantes levam Sennett (2007) a propor o lema “não há longo prazo” como um dos sinais mais distintivos das mudanças na atualidade. O curto-prazo substitui o longo-prazo e faz da instantaneidade o seu ideal último, exigindo comportamentos cada vez mais flexíveis e uma boa dose de capacidade para administrar riscos. Assim, a nova instantaneidade em voga altera radicalmente o tempo subjetivo e as formas de convívio humano, acelerando os ritmos de vida. A título de ilustração, cabe considerar o modo como a tecnologia de informação e as mídias eletrônicas, ao permitir intercâmbios em “tempo real”, engendram sensações de imediatismo e de provisoriedade, transmutando, substancialmente, a relação do indivíduo com as modalidades de espera, lentidão e permanência.

De fato, um dos efeitos mais significativos da celebração do presente é a vivência de uma pressão temporal constante. No universo da pressa, o ritmo passa a ser frenético, e as maneiras de gerir o tempo viram preocupação central no dia a dia dos indivíduos. Em decorrência, o mundo se torna cada vez menos antecipável e controlável e cada vez mais opaco, como atenta Henriquez (2013). Com o infinito volume de mudanças possíveis, os “sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, muito menos as garantem, enquanto meios testados com exaustão no passado precisam ser constantemente inspecionados e revistos” (Bauman, 2007, p. 9).

Surge daí uma lógica da urgência, resultando não apenas em eficiência e hiperatividade, mas também em esgotamento e tédio.

Incapazes de prever a direção do percurso de suas próprias vidas, os indivíduos se concentram nas atividades que julgam dominar, como meio de neutralizar um cenário de incertezas e inseguranças. Levando em conta que a sociedade não confia mais na proteção do Estado contra as forças do mercado aberto e do capitalismo global, não restam grandes fundamentos sobre os quais recorrer em caso de fracasso pessoal. Além disso, os laços humanos que antes teciam uma rede de segurança digna de um comprometimento no tempo se tornam cada vez mais frágeis e temporários (Bauman, 2004). Assim sendo, a responsabilidade em resolver

os dilemas suscitados por circunstâncias voláteis e constantemente instáveis é jogada nas costas dos indivíduos, que passam a viver cada dia mais envolvidos em inquietações acerca do horizonte futuro.

No bojo dessas considerações, Lipovetsky (2011) conclui que “o retraimento dos horizontes longínquos levou menos a uma ética do instante absoluto do que a um pseudopresentismo minado pela obsessão do que está por vir” (p. 74). Não se trata, efetivamente, da vivência de um eterno presente, mas, sobretudo, de uma sociedade apreensiva com o que pode ocorrer no futuro. Numa relação com o futuro caracterizada pela incerteza, em prol da mudança rápida, a ação empreendedora se apresenta como um dos modos privilegiados de responder às dificuldades existenciais. Como meio de obter um mínimo de garantia adiante, o indivíduo deve ser capaz de produzir a si mesmo, isto é, reinventar-se a todo instante, exibindo um conjunto de competências polivalentes. Trata-se, então, de uma espécie de “homem-camaleão”, dotado de uma identidade mutante, adaptada às necessidades cambiantes do contexto.

Nessas condições, Ehrenberg (2010) sugere a existência de um “culto da performance” na contemporaneidade, forjado a partir da combinação de três fontes de referência competitiva: o esporte, o consumo e a empresa. O esporte caracterizado pela justa competição, pois apenas os melhores vencem; o consumo que incita a satisfação compulsiva das necessidades; e a empresa com o regime obstinado de excelência e de sucesso. Trata-se, portanto, da estimulação de valores voltados para a concorrência e para a conquista, elevando o empreendedorismo como modelo princeps de conduta individual. Livre do assujeitamento disciplinar de outrora, o indivíduo precisa governar por si mesmo, unindo eficácia à responsabilidade. “Ele é o estilo da certeza quando não há mais certeza, quando não temos mais que a nós mesmos para nos servir de referência”, pontua Ehrenberg (2010, p. 183).

A temporalidade contemporânea aponta, então, para um modo de socialização que impõe ao indivíduo a obrigação de se tornar bem-sucedido e autônomo. A ideologia do sucesso assume, assim, o lugar das antigas referências identitárias, tal como exprime, precisamente, a expressão anglo-saxã de *self-made man*. Nesse sentido, toda ação se converte em performance e, por conseguinte, a pressão por resultados se esgota até as últimas consequências. Desse modo, o alto investimento em práticas para o aperfeiçoamento pessoal e para a sobrevivência das próximas gerações tem se mostrado cada vez mais imperativo. Isso tem como pressuposto um permanente estado de prontidão, monitoramento e prevenção, cujo impacto reorganizador da experiência subjetiva ainda buscamos dimensionar. Em um contexto de incertezas quanto ao porvir, uma das saídas privilegiadas encontra-se, portanto, na pronta resposta às exigências do momento presente.

No âmbito dessas considerações, é possível sustentar que as práticas parentais se encontram indissociáveis das transformações em curso na sociedade. A

seguir, vamos avaliar as expectativas parento-filiais na temporalidade contemporânea, evocando de forma enriquecedora algumas narrativas de pais e filhos a propósito dos projetos de futuro. Afinal, o que pais esperam para o amanhã dos filhos nos tempos atuais? E os filhos, o que desejam para si?

No magistral artigo “Sobre o narcisismo: uma introdução” (1914/1996), Freud ressalta a importância dos ideais parentais para a invenção da subjetividade por vir. Sabemos que as representações sobre o bebê já existem no imaginário dos pais muito antes do seu nascimento, refletindo o lugar idealizado designado ao filho pelo casal parental e influenciando, de maneira indelével, as relações entre pais e filhos. Desse modo, a concepção de uma criança põe em movimento aspectos narcísicos de cada um dos pais, englobando sonhos, medos, lembranças da própria infância, modelos paternos e maternos, além de expectativas sobre o futuro da geração seguinte (Féres-Carneiro & Magalhães, 2011; Zornig, 2012). É importante salientar que os ideais parentais são transmitidos no âmbito consciente e inconsciente, sendo também apropriados em variados níveis de consciência pela geração seguinte, de forma necessariamente singular. Nessa dimensão, o filho se torna herdeiro e beneficiário desses ideais, a partir dos quais um futuro pode ser projetado pelas duas gerações.

Sem dúvida alguma, é imperativo que os filhos tenham à disposição um acervo de expectativas parentais que os ajudem no vislumbre e na promoção um futuro possível e aprazível. Ressaltamos, assim, o valor que os ideais dos pais possuem na construção dos ideais dos filhos, de tal forma que ser alvo do desejo dos seus genitores se institui como condição de possibilidade de um adulto por vir desejante. Interessa-nos atentar agora para os referentes que compõem as expectativas parentais na temporalidade contemporânea, tendo em vista que os ideais, em consonância com o narcisismo dos pais, são também atravessados pelos ideais sociais.

Método

Utilizamos uma metodologia qualitativa, centrada em entrevista semiestruturada, que contemplou temas relevantes concernentes ao exercício da parentalidade nos múltiplos arranjos familiares contemporâneos. Foram realizadas entrevistas com 132 sujeitos, membros

de diferentes arranjos familiares, pertencentes aos segmentos médios da população carioca: 41 membros de famílias casadas (35 hétero e 6 homoparentais), 30 de famílias separadas (25 hétero e 5 homoparentais), 42 de famílias recasadas (37 hétero e 5 homoparentais) e 19 monoparentais (17 hétero e 2 homoparentais). Os membros das famílias estavam assim distribuídos: 41 mães, 41 pais, 26 filhos com idades de 7 a 12 anos e 24 filhos com idades de 13 a 17 anos.

Os participantes foram indicados pela rede de sociabilidade dos membros do grupo de pesquisa, constituindo uma amostra de conveniência. O contato inicial para a marcação das entrevistas foi feito por telefone. As entrevistas foram efetuadas, individualmente, pelos membros da equipe de pesquisa, em local determinado pelos participantes, e tiveram duração média de uma hora e trinta minutos. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, e analisadas pelo método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Foi utilizada a técnica categorial, por meio da qual são destacadas categorias temáticas, organizadas a partir da frequência e da semelhança entre os elementos contidos no material coletado. Para tal, procedeu-se a uma “leitura flutuante”, agrupando-se dados significativos, identificando-os e relacionando-os, a fim de se destacar as categorias.

O projeto que deu origem à pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética. Todos os participantes assinaram

o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, permitindo a utilização dos dados em pesquisa e publicação.

Resultados e discussão

Das narrativas dos pais e dos filhos emergiram várias categorias de análise. Todavia, para ilustrar nossa discussão neste trabalho, vamos lançar mão apenas de fragmentos relacionados à categoria “projetos de futuro”. As perguntas que constituíram o eixo temático desta categoria foram: “O que você espera do seu filho?”, “Que projetos você tem para ele?”, na entrevista com os pais; e “O que você gostaria de ser no futuro?”, “Que projeto você acha que os seus pais têm para você?”, na entrevista com os filhos. É importante chamar atenção para o fato de que este estudo contempla famílias pertencentes aos segmentos médios da população carioca, o que, certamente, impede a generalização dos resultados referentes às expectativas parentais para os demais segmentos.

Ao serem questionados sobre o que esperam dos filhos, chama atenção que a grande maioria das mães e dos pais entrevistados, independentemente da configuração familiar, aponta a vida profissional como central nas expectativas para o futuro, tal como ilustram as seguintes falas:

A gente na verdade investe nisso né, acho que você tentar educar de uma forma, mesmo que

você tenha que se sacrificar de alguma maneira, pra investir num bom colégio, eu acho que é importante pra isso, pra que no futuro ela tenha mais facilidades, de repente, cursar uma boa faculdade, passar para uma boa faculdade. Poder ser feliz, ter sucesso (Pai, família casada, heteroparental, 52 anos).

eu sempre me preocupei com uma coisa mais imediata para ele. Onde ele já tivesse uma renda, né, para ele... Já tenho, né, tipos, ambições que já começam a ser concretizadas, né? Eu espero que depois do curso técnico ele faça uma faculdade, ele também espera isso, espera fazer... E o meu produto final, na verdade, é que eles tenham condições de ter uma vaga de trabalho decentemente remunerado. Que sejam bons profissionais (Mãe, família separada, heteroparental, 50 anos).

eu penso nele estar formado e dentro de alguma área relacionada à faculdade, que ele ainda não se decidiu ainda o que ele quer fazer... Ganhando o suficiente pra ele se manter e... Tranquilo, feliz, entendem? ... Porque eu acho que é da profissão que você pode fazer qualquer coisa (Mãe, família recasada, heteroparental, 42 anos).

Eu, óbvio, eu gostaria que ela fosse assim, uma advogada, uma engenheira, uma médica, alguma coisa assim mais tradicional, né? Porque eu acho que no futuro fosse melhor que ser atriz. Ser atriz tem um círculo muito fechado, ela vai esbarrar em um monte de dificuldades, então a carreira de atriz não é realmente o que eu gostaria (Mãe, família casada, heteroparental, 54 anos).

Eu quero que ele seja bem-sucedido, que ele, não é que fique milionário, rico, mas que ele consiga ter uma vida igual ou melhor do que a que tem, né? (Mãe, família monoparental, heteroparental, 50 anos).

Eu espero o que ele já quer fazer, né? Ele quer fazer mestrado em Londres e nós já estamos nos preparando para isso em termos financeiros. Eu apoio ele em tudo que ele quer, porque tudo que ele quer é o que toda mãe quer para um filho, né? (Mãe, família casada, homoparental, 56 anos).

Estão se encaminhando, né... Os dois estão num colégio que, de certa maneira, dá uma boa base pro Enem, vestibular e já converso, minha filha tem mais ou menos ideia daquilo que quer fazer, que é arquitetura. E o meu caçula, já estou conversando com ele, orientando com relação à necessidade de um idioma pra que ele possa se evidenciar na carreira dele, quando houver uma necessidade de uma viagem pro exterior, já tá preparado, né? (Pai, família monoparental, heteroparental, 48 anos).

As falas das mães e dos pais entrevistados apontam, sobremaneira, para expectativas voltadas para a valorização da esfera profissional em detrimento das expectativas de felicidade geral dos filhos, constituição de família e valores morais, também mencionados por alguns pais e algumas mães, contudo, de forma muito menos expressiva no cômputo geral dos resultados. Cabe precisar que não constatamos diferenças significativas nas falas dos pais e mães entrevistados pertencentes às

configurações familiares distintas. Sem dúvida alguma, independentemente do arranjo familiar, a expectativa com relação à profissão do filho prevalece sobre todas as outras. Das narrativas parentais, sobressaem palavras como: “carreira”, “renda”, “boa educação”, “bom colégio”, “curso superior”, “vaga de trabalho” e “independência financeira”, o que parece evidenciar a preocupação dos pais com a estabilidade profissional da geração seguinte.

Os projetos para o futuro dos filhos, tal como anseiam os pais, se mostram, portanto, intimamente vinculados ao universo do trabalho e bastante consonantes com os valores circundantes no “culto da performance”, como postula (Ehrenberg, 2010). Considerando os efeitos desnorteadores dos tempos atuais e uma relação com o futuro caracterizada pela imprevisibilidade, as preocupações parentais se inscrevem, fundamentalmente, no registro profissional. Tal preocupação corrobora as ideias de Lipovetsky (2011) e Sennett (2007), a propósito da apreensão crescente dos pais com relação à escolha da profissão dos filhos como certeza de salvação. Na esteira dessas ideias, o investimento na formação acadêmica das crianças e dos adolescentes assume um lugar de destaque nas práticas parentais, visando, justamente, um mínimo de garantia no horizonte futuro.

Desse modo, a inserção dos filhos no mercado de trabalho tem se tornado uma prioridade no processo

de educação, cabendo aos pais, portanto, avaliar as melhores condições de preparo para a disputa em questão. De fato, diante de uma sociedade que valoriza a autonomia, a competição e o sucesso, instaura-se uma antecipação constante das possibilidades futuras, deixando adultos e crianças, simultaneamente, além e aquém das experiências do seu próprio tempo. Configura-se aí uma percepção sutil e permanente de insuficiência, atraso e dívida, campo fértil para a aceleração do tempo e dos processos de maturação infantis, uma das grandes marcas da atualidade, como vimos. Definitivamente, já passou o tempo em que o tempo não contava.

Avançando com a discussão, vamos agora trazer à tona algumas narrativas filiais. Ao serem indagados sobre o que gostariam de ser no futuro e quais os projetos seus pais tinham pensando para eles, a grande maioria dos filhos também aborda a esfera profissional, legitimando as expectativas parentais acima mencionadas.

Eu quero fazer Direito e eu quero me formar juiz, promotor ou alguma coisa do gênero. Ah, projeto a gente sempre faz, assim, essas coisas... Estudar no exterior, fazer algum curso e depois voltar pra cá, coisas assim (Filho, família casada, heteroparental, 17 anos).

Nossa, essa é uma boa pergunta, tipo, até duas semanas atrás era. Eu pensava em fazer engenharia, porque eu sou bom em matemática e tal, mas... Mas aí eu ganhei uma bolsa num curso de computação, e eu considerei fazer videogame. Até porque dá dinheiro, e dá legal. Fazer

videogame, programar videogame (Filho, família separada, heteroparental, 13 anos).

Então assim, pra mim agora eu quero é estudar, e se der certo e eu conseguir entrar na carreira de atriz de uma forma digna, legal, eu vou amar isso e vai ser a coisa mais feliz pra mim e eu acho que vai ser a carreira que eu vou fazer com mais vontade, meus dias vão ser os mais felizes da minha vida, mas se não acontecer eu vou querer fazer Direito, ser advogada, juíza ou desembargadora se Deus quiser (Filha, família recasada, heteroparental, 17 anos).

Eu gostaria de trabalhar em economia, que nem meu irmão faz, que ele trabalha na administração, ele compra e vende ação. Eu já vi como é que é, eu gostei... eu fui no escritório dele lá em São Paulo uma vez (Filho, família monoparental, heteroparental, 12 anos).

Alguns filhos fazem referência direta às expectativas dos pais em relação a seu futuro, explicitando em seus próprios discursos o anseio parental.

Olha, eu acho que minha mãe... Um sucesso acadêmico, eu acho que é o que ela mais espera. Não é nem o que eu vá ser, mas se decidir ser um professor, ou um advogado, ela vai estar feliz, desde que eu tenha conseguido alcançar isso. E o meu pai quer me ver bem-sucedido tendo um trabalho, conseguindo me sustentar, ganhando bem, acho que é isso assim, esse sucesso (Filho, família casada, heteroparental, 16 anos).

Meu pai quer que eu faça medicina. Isso é fato. Minha mãe fala que vale mais uma coisa que você não gosta ganhando mais do que uma coisa que você gosta ganhando menos. Eu não penso assim. Aí falam "quando você for mais velha você vai entender" (Filha, família casada, heteroparental, 12 anos).

Meu pai quer que eu seja uma grande advogada, juíza ou qualquer coisa que ele foi ou com que ele trabalha (Filha, família recasada, heteroparental, 17 anos).

O meu pai e minha mãe acham que eu vou ser alguma coisa que tenha a ver com ciências e matemática, porque eu sou boa e eu gosto, alguma coisa assim. . . . Eu gostaria de ser administradora ou engenheira. Os dois [pais] têm estas profissões exatamente. É porque eu vou no trabalho deles e aí eu gosto da profissão. É legal (Filha, família recasada, heteroparental, 11 anos).

Olha, meu pai, acho que ele quer que eu seja bióloga marinha, ele sabe que eu gosto, e ele sabe que esse é o meu jeito. Eu adoro animais, eu tenho assim uma coisa ligada a animal, mesmo que eu não tenha [um animal]. Eu sou apaixonada pelo mar e pelos bichos do mar. Eu sou fascinada pelos pinguins, pelo jeito que eles cuidam do filhote. Eu sou fascinada pelas baleias. Eu tenho assim um contato com os animais marinhos. Minha mãe... [quer que eu seja] bióloga marinha porque ela sabe que é o que eu gosto (Filha, família separada, heteroparental, 10 anos).

Com efeito, foi possível constatar que grande parte desses filhos, independentemente da configuração familiar, discorre, prioritariamente, sobre a vida profissional, ao vislumbrar o que gostariam de ser no futuro. Deprendemos daí que tanto as crianças quanto os adolescentes entrevistados se mostram mobilizados com a escolha da profissão e com as possibilidades de carreiras que ela oferece. Direito, engenharia, medicina, administração são alguns dos diplomas

aventados por esses filhos, que parecem optar por formações prolongadas como meio de encontrar um lugar no universo do trabalho. Nessa direção, inclusive, alguns adolescentes mencionam o desejo de realizar cursos de extensão e aperfeiçoamento no exterior. Verificamos, ainda, que o desejo de casar e ter filhos e/ou constituir família não aparece de forma proeminente nas expectativas dos filhos. É importante frisar, mais uma vez, que se trata de entrevistas realizadas com filhos pertencentes aos segmentos médios da população carioca, de forma que as falas não podem ser generalizadas para os demais segmentos.

Considerando as entrevistas por nós realizadas, constatamos que a maioria dos pais e dos filhos participantes apresenta expectativas voltadas para a profissão. Nesse sentido, o projeto parental para os filhos aponta para a representação de um futuro trabalhador, o que também se revela nos projetos das próprias crianças e adolescentes. Entendemos que tal representação torna equivalente, muitas vezes, o processo de desenvolvimento humano ao processo de crescimento profissional. Por essa via de pensamento, cabe às figuras parentais a tarefa de preparar profissionalmente a geração seguinte, proporcionando o maior número de oportunidades capazes de assegurar a segurança dos filhos na vida adulta. À nova geração, por sua vez, resta adaptar-se à maratona desenfreada de tarefas com o máximo

de aproveitamento, ocupando-se desde muito cedo em passar no gargalo seletivo do mercado de trabalho.

Parece-nos importante colocar em questionamento a ênfase concedida à esfera profissional, tanto pelos pais quanto pelos filhos, nos projetos para o futuro destes últimos. A preocupação dos pais com relação à carreira dos seus sucessores vem se apresentando cada vez mais acentuada e precoce na atualidade, engendrando significativas transformações no modo de criação dos filhos e na própria convivência entre os membros da família (Wagner, Tronco, Gonçalves, Demarchi, & Levandowski, 2012). O alto nível de investimento parental na competência do filho para o mercado de trabalho atravessa as mais variadas dimensões do cotidiano da criança e do adolescente, que passam a mover-se em ritmo veloz e eficaz.

A título de ilustração, cabe evocar a agenda complexa e intensa de crianças e adolescentes nos dias de hoje, repleta de atividades complementares à escola, muitas vezes sem liberdade para simplesmente ser. De forma mais radical, porém não menos recorrente, mencionamos ainda o fenômeno crescente da medicalização no âmbito escolar em favor da alta produtividade, tal como comprova a difusão do uso do medicamento metilfenidato nos últimos anos. Cabe acrescentar que tal medicamento é, comumente, conhecido como a “droga da obediência”, por resolver aparentemente as dificuldades de aprendizagem e de comportamento (Decotelli, Bohre, & Bicalho, 2013). Resta refletir, então, se tamanha gestão do tempo dos filhos, em nome de uma formação ideal, do ponto de vista profissional, mantém uma conexão com as necessidades próprias das crianças e dos adolescentes. Nesse caso, cabe perguntar: será que os fins justificam os meios?

Em nossa prática clínica, observamos crianças e adolescentes que sofrem por não se sentirem à altura da corrida precoce por boas colocações no futuro, apresentando dificuldades em suportar expectativas tão elevadas dos seus pais. É notável a ansiedade que se manifesta no excesso de atividades e na busca por comprovações mesmo nas horas ditas de lazer. Na maioria dos casos, trata-se de meninos e meninas com um enorme medo da rejeição do seu grupo de referência, pais e pares, exibindo, assim, uma autocrítica severa diante do menor indício de fracasso e perda. Com a escassez das ocasiões que permitem uma maior disponibilidade para as impressões sensíveis, para o relaxamento e a brincadeira, o mundo infantil tem se tornado uma sucessão de protocolos existenciais, temporalidade dolorosa, da qual, muitas vezes, sobrevém tédio, depressão e hiperatividade.

Nessas condições, as crianças contemporâneas, especialmente as pertencentes aos segmentos médios da população, encontram-se cada vez mais submetidas à pressão, à pasteurização e à padronização conforme os ditames da sociedade. Tal submissão vem engendrando, pouco a pouco, crianças semelhantes umas às outras, via oposta da singularização e da diferença constituinte. A temporalidade passa a ser vivida como pura pressa ao invés de se afirmar como fruição prazerosa e criativa, distensão do tempo tão simples e tão cara ao desenvolvimento emocional infantil. Com efeito, alçar o êxito profissional como objetivo maior do projeto para o futuro dos filhos implica em um modo de se conceber a criação da geração seguinte, e, conseqüentemente comporta uma perspectiva ética.

Nesse contexto, cabe indagar se estamos diante de uma nova experiência da infância, na qual o brincar criativo diminui dramaticamente em favor da ação produtiva diante da imprevisibilidade do amanhã. Em outras palavras, fica a questão: em um mundo no qual predomina a performance, o que é feito da espontaneidade?

Considerações finais

Como ressalta o filósofo italiano Giorgio Agamben (2005), uma autêntica revolução não visa apenas a mudar o mundo, mas antes, a experiência do tempo. Acreditamos que o saber psicanalítico pode contribuir para o debate a respeito das expectativas parentais na contemporaneidade, sobretudo ao chamar atenção para as repercussões da temporalidade acelerada para os processos de subjetivação das crianças e dos adolescentes. Sabemos que Freud (1900/1996) inaugura a psicanálise ao anunciar a presença de uma interioridade pulsante, o que implica em admitir a existência de afetos e desejos, permitindo que o campo das experiências seja sempre renovado. Trata-se, portanto, de outra forma de se pensar o indivíduo e a dimensão temporal, para além das medidas e das escalas de pontuação. Em se tratando de crianças e adolescentes em processo de maturação, as experiências mais enriquecedoras são descobertas no brincar e na imaginação criadora. Mais do que o imperativo incansável de produzir resultados, tão característica da rotina infantil dos nossos dias, tratar-se-ia, portanto, de tirar proveito do tempo.

A esse propósito, Winnicott (1971/1975) se mostra radical ao afirmar que o brincar é essencial para o desenvolvimento emocional infantil, porque é através dele que a criatividade se manifesta. A potência criativa não se realiza, portanto, com disciplina, artifícios e sujeição, expressando-se, ao contrário, em um ambiente rigorosamente espontâneo e sem demandas ou intencionalidades. É preciso estar em sintonia com o que se faz. A soma dessas muitas experiências no campo da brincadeira, no sentido precisamente winnicottiano, vai instaurar confiança suficiente para enfrentar os desafios da realidade, transformando-a, sem perder a alegria de viver. Na linha dessas ideias, a oferta parental capaz de garantir a mínima estabilidade aos filhos no futuro, tão cara aos pais nos dias de hoje, é a perspectiva de um percurso vazio de pressa e cheio de experimentação, livre de superexigência e aberto a possibilidades.

Certamente, as expectativas parentais estão sujeitas às transformações da cultura, delineando-se de formas diversas em cada sociedade e em cada momento histórico. Apesar de legitimarmos o sentido das preocupações parentais, considerando as razões do mercado de trabalho nos tempos atuais, não podemos perder de vista que a psicanálise convém à temporalidade da pulsação. Desse modo, não há como abstrair do mundo sensível em prol do mundo inteligível. Para além dos imperativos da temporalidade contemporânea existe, portanto, o tempo de cada um. Por essa via de entendimento, valorizamos a capacidade dos pais para refletir com o filho sobre o futuro, mas vale enfatizar que os projetos de vida existem, sobretudo, na esperança e no temor.

Ora, se o mundo se encontra em transformação permanente, mais do que adequar-se às exigências da atualidade, acreditamos que se deve ser capaz de inventar as condições de existência em favor do seu próprio tempo. A nosso ver, reside aí a possibilidade de futuro como afirmação do vivo, com todos os limites e possibilidades que isso comporta. Afinal, sobre o que versa a vida? ■

PARENTAL EXPECTATIONS IN CONTEMPORANEOUS TEMPORALITY

ABSTRACT

This study proposes a reflection on parent-child expectations in contemporaneous temporality. We conducted semi-structured interviews with 132 members of heterosexual and homosexual-parent families, belonging to the middle-class of Rio de Janeiro, Brazil, with different configurations. The interviews were analyzed using the content analysis method. We noted that the current ideals of society engender changes upon the way of thinking the life projects of the next generation.

We concluded that most parents and most children present expectations facing the profession, pointing to the representation of a future employee. Such representation often makes the process of human development equivalent to the process of professional growth.

Index terms: *parenthood; expectations; child development; contemporaneity.*

EXPECTATIVAS PARENTALES EN LA TEMPORALIDAD CONTEMPORÁNEA

RESUMEN

Este trabajo propone una reflexión sobre las expectativas parentales en la temporalidad contemporánea. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 132 miembros de familias heteroparentales y homoparentales, pertenecientes a la clase media de Río de Janeiro, con diferentes configuraciones. Se analizaron las entrevistas mediante el método de análisis de contenido. Se observó que los ideales vigentes en la sociedad generan cambios en el modo de pensar los proyectos de vida de la generación siguiente. Se concluye que la mayoría de los padres y los niños presenta expectativas en cuanto a la profesión, lo que les muestra la representación de un futuro empleado. Esta representación iguala a menudo el proceso de desarrollo humano al proceso de crecimiento profesional.

Palabras clave: *parentalidad; expectativas; desarrollo infantil; contemporaneidad.*

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo, SP: Unesp.
- Decotelli, K. M., Bohre, L. C. T., & Bicalho, P. P. G. (2013). A droga da obediência: medicalização, infância e bipoder: notas sobre clínica e política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 446-459. doi: dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014
- Ehrenberg, A. (2010). *O culto da performance*. São Paulo, SP: Ideias & Letras.
- Féres-Carneiro, T., & Magalhães, A. S. (2011). A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In L. V. C. Moreira & E. P. Rabinovich (Orgs.), *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História* (pp. 117-134). Curitiba, PR: Juruá.
- Freud, S. (1996). A interpretação dos sonhos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 4, pp. 13-655). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1900)

- Freud, S. (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 77-113). Rio Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Giddens, A. (2003). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Henriquez, E. (2013). A vida como tempo de uma experiência sempre inacabada. In A. Novaes (Org.), *Mutações: o futuro não é mais o que era* (pp. 147-170). São Paulo, SP: Sesc SP.
- Lapujade, D. (2013). Desprogramar o futuro. In A. Novaes (Org.), *Mutações: o futuro não é mais o que era* (pp. 233-246). São Paulo, SP: Sesc SP.
- Lipovetsky, G. (2011). Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In G. Lipovetsky. *Os tempos hipermodernos* (pp. 49-103). São Paulo, SP: Barcarolla.
- Lyotard, J.-F. (1986). *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio.
- Rouanet, S. P. (2013). Tempo, tempo, tempo. In A. Novaes (Org.), *Mutações: o futuro não é mais o que era* (pp. 357-370). São Paulo, SP: Sesc SP.
- Sennett, R. (2007). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Valéry, P. (2002). *Varieté I et II* (Folio Essais). Paris: Gallimard.
- Wagner, A., Tronco, C. B., Gonçalves, J. D. S., Demarchi, K. A., & Levandowski, D. C. (2012). Projetos para os filhos e estratégias de socialização: a perspectiva de pais e mães. *Revista Psicologia & Sociedade*, 24(1), 122-129. doi: dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000100014
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1971)
- Zornig, S. (2012). Construção da parentalidade: da infância dos pais ao nascimento dos filhos. In C. A. Piccinini & P. Alvarenga (Orgs.), *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (pp. 17-31). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

teferca@puc-rio.br

Rua Marquês de São Vicente, 225
22453-900 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

renatamello@gmail.com

Rua José Roberto Macedo Soares 12/101
22470-100 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

recanm@gmail.com

Rua Xavier da Silveira, 50/404
22061-010 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

andreasm@puc-rio.br

Rua Marquês de São Vicente, 225
22453-900 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

Recebido em julho/2016.

Aceito em março/2017.

RESUMO

Este artigo tem a intenção de elaborar a práxis psicanalítica com crianças submetidas a experiências de forte impressão devido à condição precária de simbolização, a partir de uma interlocução entre psicanálise e arte. Para compreender melhor a importância desse diálogo, foi utilizado o filme O menino e o mundo, de forma a relacionar tal objeto de arte com o conceito central do trabalho, a saber, a repetição e sua relação com a constituição psíquica atravessada pela cultura. Abordaremos possibilidades de atualização e tratamento da cena traumática pelo sujeito através da performance.

Descritores: *psicanálise; tratamento de crianças; repetição; performance.*

A CLÍNICA INFANTIL E O PROCESSO CRIATIVO: CONSIDERAÇÕES ESTÉTICAS SOBRE A BRINCADEIRA DO FORT-DA

Isabela Vieira de Almeida Cardoso
Angela Maria Resende Vercaro

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p45-63>.

Introdução

É possível concluir a partir da leitura dos textos freudianos, bem como da prática clínica, que toda análise retorna ao infantil. A infância é um período fundamental, não só porque oferece os alicerces da constituição psíquica, mas porque é o berço das experiências de forte impressão, uma

■ Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

■ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

vez que o aparelho psíquico se esforça por trabalhar nos moldes de um psiquismo precário de simbolização pela linguagem. Freud e os analistas infantis sucessores a ele há muito nos atentaram para isso. Todavia, como todo saber psicanalítico, a releitura teórica se faz necessária frente a cada época, uma vez que a subjetividade se dá por intermédio da cultura.

Para compreender melhor a posição do infantil ante a atualidade, recorremos ao filme *O menino e o mundo* (2013), de Alê Abreu. Na abertura do filme somos apresentados a elementos fundamentais da narrativa e passíveis de interpretação. Cores e imagens vão se intercalando de forma a nascerem umas das outras, convidando-nos a mergulhar em várias dimensões da tela do cinema. Esses desenhos fazem menção a elementos de conexão da narrativa, como a pedra pigmentada sob a qual o menino guarda uma latinha, a touca presenteada pela mãe, o poncho colorido e o girar do cata-vento. Tais objetos possuem a mesma acentuação de cores, o que lhes atribui um traço em comum. Ademais, eles representam os laços de afetos mais íntimos e particulares da história do personagem. Quando uma cena é conectada à outra, apoiada na transmutação desses objetos, somos convidados a viajar entre passado e presente, costurando as experiências do menino. Essa dinâmica de sobreposição de cenas e imagens é acompanhada de uma música encorpada de batuques que cria uma atmosfera estimulante e vibrante, como sons de comunidades primitivas ou tribais. Esse som tão marcante no filme permite a conexão das imagens a certo caráter de origem, de primitivismo, por meio da possibilidade de circunscrever a ideia do que causa um começo, a partir da percepção sonora. Nosso olhar sobre a película associa a descrição de seus elementos primordiais ao conceito de repetição, processo utilizado pelo aparelho psíquico para elaborar experiências originárias – e, por isso, traumáticas – e responsáveis pela diferenciação subjetiva. Justamente por essas experiências serem datadas de um período de precariedade simbólica, elas precisam ser repetidas para serem atualizadas e parcialmente elaboradas. A passagem de uma cena à outra ao longo da narrativa, através de um objeto que representa o traço comum e originário da subjetividade, porta a marca fundamental da constituição psíquica que alinha, do ponto de vista psicanalítico, uma série de episódios da vida do sujeito. Assim, é possível elaborar parte do material recalçado da experiência traumática ou de forte impressão.

Na película, tal elaboração parece ser decorrente da capacidade de criação que se inicia a partir da atividade imaginativa da criança, da mesma maneira que Freud (1920/2006) nos propõe ao analisar a brincadeira do *fort-da*, quando a criança joga/brinca para dar tratamento à angústia de separação do objeto primordial. Ainda em sua obra, localizamos a atividade do escritor criativo próxima a esse recurso fantasioso do universo infantil, mas já reconhecida na vida adulta como os qualitativos do artista. Propomos, então, não só alinhar as relações da

fantasia infantil com as artes literárias, mas com as artes em geral.

De antemão, Freud (1920/2006) anuncia que a experiência do *fort-da* possui um viés estético, por remeter ao efeito catártico das tragédias gregas. Esse efeito é oriundo das emoções de terror e compaixão do espectador perante a situação do herói trágico, conjugando num só momento prazer e desprazer. Muito próxima disso é a experiência da criança diante da ausência e presença do objeto primordial. Segundo Freud (1920/2006), “as crianças repetem no jogo tudo quanto lhes fez grande impressão na vida; desse modo, ab-ream a intensidade da impressão e se assenhoram da situação” (p. 13), sendo que “o caráter desprazeroso de uma vivência nem sempre a faz inutilizável para o jogo. . . pois existem suficientes meios e vias para converter em objeto de recordação e elaboração anímica o que em si mesmo é desprazeroso” (p. 17). Assim, o psicanalista esclarece que tanto o *fort-da* quanto as tragédias incidem sobre a economia do aparelho psíquico.

Mesmo após a fase característica do *fort-da*, a criança sustenta o recurso criativo como forma de elaboração de suas vivências. Trata-se de tomar a “atividade enigmática” da criança, em que se opera “a conversão da vivência em jogo”, como ciframento do traço impresso na experiência pela atividade do jogo, em que a criança o lê, repetindo, em outro registro, a experiência transformada. Tal processo pode

ocorrer pelas mais variadas formas criativas inventadas pela criança.

Para compreender essa operação, elegemos a performance como objeto artístico privilegiado no diálogo das artes com a análise infantil, devido à precariedade de simbolização pela linguagem nas experiências de forte impressão, características da infância. A maneira de ser e de elaborar da criança é muito próxima da experiência do artista na realização de sua performance, uma vez que ambos atualizam a experiência de trauma, marcada pelos enigmas do Real, na repetição de uma encenação de si mesmo. Ao “interpretar” a si mesma, a criança abre vias para que as experiências idiossincráticas mobilizem recursos para elaborá-las, na medida em que franqueia seu deslocamento. Nossa aposta é de que a cena recriada na brincadeira performática da criança possa oferecer meios de atualização da experiência perturbadora como modo de tratamento para si.

Além da afinidade da performance com o infantil, destacamos também sua função denunciadora do sintoma de uma época. Um dos efeitos do declínio das instituições e de todo arsenal ético e moral que elas poderiam referenciar é a precariedade simbólica incidindo nos modos de subjetivação. O *performer* se serve do real do corpo, do concreto, para expressar sua subjetividade, como se os recursos linguísticos também os faltasse, ou simplesmente não alcançasse certas experiências.

Assim, este artigo serve-se do filme *O menino e o mundo* para elucidar o caráter criativo do aparelho psíquico e seu esforço contínuo em elaborar as experiências de forte impressão diante da precariedade psíquica do *infans*. A proposta de tratamento aqui realçada passa pelo recurso à atividade de criação, como nos fora proposto por Freud e seus sucessores. Todavia, ela almeja ir além dos moldes de interpretação linguísticos por incluir em sua prática terapêutica aquilo que é impossível de dizer, mas que encontra vias de expressão através de uma atuação ou “mostração” de si mesmo.

Desenvolvimento

Começamos pelo prólogo do filme em questão. A história diz respeito ao garoto que sofre com a ausência do pai – que foi para a cidade à procura de emprego – e parte pelo mundo a sua procura. Ele vê a sombra dos pais se despedindo próximo à parada do trem e, quando compreende o que irá suceder, agarra-se à perna do pai como se pudesse fixá-lo ali. O pai toca flauta para ele e o som se desenha em forma de bolinhas coloridas. O pai se vai, e o título se configura na tela branca a partir de dois pontos, um de menor proporção e outro de maior. À medida que o título se escreve, compreendemos que esses pontos se referem respectivamente ao pingo da letra I da palavra “menino” e à letra O da palavra “mundo”, de forma a evidenciar as associações da subjetividade do menino com o mundo, ou com o grande Outro que incide fatalmente na formação do psiquismo. Faremos uso desse jogo estético com intuito de descrever, ao longo de nossa interpretação, como o pai do tempo freudiano pode ser relido e compreendido em nossa época, de forma a não desqualificar a figura desse Outro na constituição psíquica, mas de revalidá-la na cultura.

Ao iniciar sua travessia pelo mundo, o menino encontra um ancião que sai para o serviço que ainda lhe parece possível: catar algodão como matéria-prima para uma fábrica de tecidos. O menino o acompanha e, no fim da colheita, o patrão avalia a capacidade de produção de seus funcionários: o ancião termina entre aqueles que “não servem mais”. Compreendemos tal cena como o paradoxo do sistema econômico atual: ao mesmo tempo que a tecnologia vislumbra a existência do outro, ela o aniquila.

Em seguida, o menino presente a presença do pai no caminhão de funcionários que iam para a fábrica de tecidos e segue com eles. Chegando à fábrica, ele vê um vulto que se assemelha ao pai, mas, ao se aproximar, percebe que está diante de um monte de sucatas que desmoronam à sua frente. Em meio ao modelo fordista de produção, o menino depara-se com um rapaz de touca colorida que também o enxerga. Ele segue com esse rapaz no ônibus lotado até a cidade. Fios, guindastes, letreiros e propagandas fazem parte da representação dessa metrópole. Não poderia faltar a favela, a pornografia e outros caracteres do submundo, local em que o rapaz habita. Ele resiste em levar consigo o menino da trama, mas acaba por carregá-lo até sua casa, onde ele permanece, como moribundo, diante da televisão, após comer sozinho comida enlatada.

Ao acompanhar um dia de trabalho extra do rapaz na praia lotada do fim de semana, o menino-personagem se perde pela cidade enquanto se diverte com uma luneta. Sem enxergar seus arredores, ele é levado pelos andaimes até o porto de exportação de mercadorias. As imagens reconstróem a transformação do tecido em produto, que leva uma marca, que vira mercadoria e que vai para as vitrines das lojas. O menino se vê em um manequim de vitrine de mãos dadas com os pais. Na orientação pelo lucro da atualidade, tudo se torna mercadoria, até mesmo o desejo.

Em sequência, o filme ainda retrata dois outros efeitos da economia: a dispensa dos funcionários, devido à tecnologia avançada que substitui a mão de obra, e as crianças e os adultos catadores de lixo, único espaço de inclusão que literalmente lhes resta. Nesse momento, cenas reais de queimadas e desmatamentos se mesclam com os desenhos da película, denunciando que essa temática infantil vai além dos preceitos hollywoodianos que avaliam essa categoria.

Compreendemos, com essa descrição do filme, o equívoco das ofertas sociais na busca pelo pai. Ele nem é uma figura real, que precisa estar de corpo presente para existir, nem se localiza nos direcionamentos e nas regulações das produções econômicas de massa. Esse menino, que procura o pai no emprego como forma de prover-se nas ilusórias oportunidades da metrópole como meio de pluralidade de escolhas subjetivas, nada mais acha que um fantasma sucateado de parafernálias falsas, assim como diversos discursos oferecidos na atualidade.

A função paterna deve ser compreendida a partir de um trato mais refinado, calcado em sutilezas e detalhes da experiência subjetiva.

Para isso, faremos um breve recorte teórico sobre a constituição psíquica e a incidência dessa função, antes de retornarmos à análise do filme e de discorrermos sobre seus elementos que evocam essa questão na psicanálise.

No desenvolvimento da constituição psíquica, a primeira incidência da função paterna pode ser compreendida como o traço unário. As primeiras experiências do sujeito são da ordem das percepções e, justamente pela incapacidade de serem traduzidas, funcionam como marcas no psiquismo. Portanto, o resto dessa relação com o Outro, que não pode ser decodificado pela linguagem, traça marcas indeléveis no psiquismo do sujeito, uma vez que estabelece o regime de circulação de trocas. É daí que o objeto pulsional é extraído e passa a operar como causa de desejo. Isso significa dizer que as primeiras identificações são anteriores ao investimento de objeto e tratariam, então, de uma inclinação sem escolhas. A identificação do traço remete àquilo que o bebê toma emprestado do objeto primordial em apenas um único traço, eleito por contingência, uma vez que o neonato é exposto ao campo simbólico daquele que o circunda. Essa identificação implica na fixação do ponto de desejo e tem como efeito a distinção do sujeito.

A rasura do traço introduz uma perda que garante o lugar da alteridade ao inscrever essa perda como representação. O traço, ao mesmo tempo que apaga algo do sujeito – que renuncia a algo de si mesmo ao identificar-se

com um atributo do outro –, o inclui na linguagem e na cultura. Por isso ele tem caráter evanescente, possuindo uma relação íntima com a negação – observando que na negação não se trata do zero, mas do não um. O traço unário marca uma distintividade por ser ausência que suporta qualquer presença. Assim, implica em uma operação de apagamento, mas não de desaparecimento, e estabelece o paradoxo da presentificação da ausência. O sujeito, portanto, é compreendido como real negativedo, uma vez que o traço diz respeito ao real do ser em contraposição ao simbólico do Outro. Aí está a relação do traço com a função paterna, por que ele trata da identificação mais primitiva com os sinais de presença do outro, fazendo menção às insígnias do pai. Essa leitura da função paterna extrapola o modelo edípiano cunhado por Freud, pois legitima a castração numa operação de linguagem.

Voltemos ao filme para ilustrar o raciocínio exposto, de forma a retomar e complementar cenas já descritas a partir do olhar psicanalítico. No prólogo do filme somos capturados por cores e imagens correlacionáveis e reincidentes no decorrer da longa-metragem. Desde o início, o ponto colorido que se transforma em imagens variadas durante o filme e os tambores que compõem a trilha marcante da película, como referências ao traço, já estão disponíveis para nossa apreciação. É interessante a observação do menino-personagem

sobre as sombras dos pais na cena da despedida. Isso evidencia que a função paterna está além de uma presença concreta e pode ser localizada em representações diversas, assim como a sombra é uma das representações de um objeto. Durante toda a película nos havemos com representantes do casal parental. Após a partida do pai, o menino alucina sua presença e guarda as bolinhas do som de sua flauta em uma latinha. Em seguida, ele pega a bolinha produzida pelo som da mãe cozinhando, coloca-a na mesma latinha e a enterra debaixo de uma pedra colorida, como se quisesse guardar um pedaço dos pais para si. Destacamos aqui a importância do som como primeira experiência de ausência e de presença que a criança experimenta: o som é capturado da flauta do pai, da comida da mãe, e compõe a notável trilha sonora do longa. Esse traço dos pais que o garoto enterra em forma de som, só acessível por sua representação na forma de uma pedra colorida, é compreendido em nossa interpretação como a marca do traço e, por isso, acompanha o desenvolvimento de toda a narrativa.

Depois de imaginariamente abraçar o pai na hora do jantar, o menino se lembra do dia em que o pai disse à mãe que eles deveriam plantar juntos uma semente, que se transformaria em uma árvore. A cena não se conclui e ficamos ansiosos pelo seu desfecho, revelado apenas no final do longa. O menino do filme parte a procura do pai com a foto da família e cai num

turbilhão de imagens que o leva a acordar na casa do ancião. Bolinhas pairam sobre ele na rede e borbulham em seu estômago após tomar um chá quente. Durante a colheita na companhia do ancião que será demitido, o menino brinca com bolinhas de algodão até ver novas bolinhas de som e ir atrás delas, na expectativa de encontrar a flauta do pai. As bolinhas estão sempre nordeando a narrativa, conectando uma cena à outra e desenhando as experiências subjetivas do menino.

Já enquanto o menino acompanha o rapaz que mora na favela, identificamos a touca que ele usa, bem como o poncho colorido que ele tece de madrugada na fábrica de tecidos. Ambos remetem à imagem da pedra que ele colocou em cima da latinha enterrada, retomando suas cores e seus traços. Portanto, compreendemos esses elementos como as marcas que o traço unário faz perpetuar na vida do sujeito, assumindo formas variadas, mas sustentando um atributo indelével e muito peculiar.

Essa marca indelével não é desconexa das funções da repetição. Isso que se repete é oriundo de alguma experiência tão primitiva quanto o traço e, por isso, não foi circundado por recursos de elaboração. Essa operação psíquica tem como intuito, portanto, capturar e fixar a impressão traumática que não pôde ser elaborada, uma vez que a função do recalque falhou. Sendo assim, a repetição é ao mesmo tempo um fracasso do recalque e uma

medida de defesa perante ele. Ela pode ser considerada tanto enquanto série simbólica estruturada a partir de uma perda – uma vez que o elemento repetido inscreve-se em um novo lugar, atualizando a experiência através da repetição que o demarca – como causa real, no sentido daquilo que instiga a operação simbólica justamente por haver uma perda. Assim, a série simbólica se constitui devido à impossibilidade do encontro entre a perda e sua representação.

Toda lembrança registrada na memória já é distorcida do fato em si, pois sofreu a ação do recalque. Este interdita o representante pulsional de sua representação mental, fixando a experiência. Assim, é como se o sujeito fosse coagido à repetição, uma vez que alguns elementos da memória psíquica são incapacitados de vigerem no processo secundário, de forma a terem acesso à consciência ou à pré-consciência. Portanto, eles só podem ser tratados pela via enigmática da repetição.

Existe, por conseguinte, uma relação entre a repetição e o traço. As experiências recalçadas, que só se manifestam pela via da repetição – uma vez que foram submetidas à falha na tradução dos signos característica do recalque –, não são registradas de forma a reprisarem suas exatas características. Assim, repetir é o mecanismo que permite a esse traço primitivo alcançar uma ordem possível, reinserindo-o não como significante, mas pelo menos como uma ordem lógica de contagem.

Também podemos destacar elementos do filme que fazem menção ao conceito de repetição. O objeto que pode ser interpretado portando a marca da repetição na película é o cata-vento. Em alguns momentos de clímax na experiência subjetiva do menino-personagem, as imagens giram e misturam o espaço ao redor dos seus pensamentos, como se ele mesmo estivesse dentro de um cata-vento desorientado, que desorganiza a linha limítrofe entre a criança e o espaço. Quando ele compreende que o abraço dado ao pai sentado na mesa de jantar nada mais é que fruto de sua imaginação, ele corre para sua cama, que gira junto com sua mente angustiada pelas memórias de família. A criança, então, decide partir carregando consigo a foto dos três juntos e é arrastada pelo turbilhão de imagens que a levam até a casa do ancião.

É aguardando o trem que nunca vem que o menino acaba sendo levado pelo turbilhão de vento. Nesse momento, os trilhos da estrada e suas memórias familiares se misturam na tela, denotando mais uma vez a ideia do ciclo, do rodar, da repetição e sua relação com o casal

parental. Quando o menino chega à fábrica de tecidos e vê o “fantasma” do pai travestido de sucata, ele é orientado pelo giro de uma espécie de ventilador que, ao rodar, gira também a criança por dentro. E, para finalizar, destacamos a cena em que o menino é levado para o porto de exportação sem perceber, por estar entretido com uma luneta, na qual pode ver imagens que o divertem. Essas imagens são mandalas em giro, cujo movimento leva à transformação de uma a outra da mesma forma que a marca da repetição orienta os processos inconscientes do sujeito por sua via cíclica e imensurável.

A questão teórica motivadora do ponto de vista aqui tratado em relação às análises de crianças está vinculada ao conceito de repetição. Se a repetição diz respeito a uma experiência não simbolizada, ela sempre terá alguma relação com o não dito do casal parental como matéria-prima para a eleição do traço unário. Por isso, é importante compreender as relações de troca do sujeito com o Outro desde os tempos mais primórdios da constituição psíquica, como a experiência de separação com o objeto primordial.

O brincar ganha cena no tratamento da separação, tal como apontado por Freud (1920/2006) nas considerações sobre o *fort-da*. A brincadeira que marca a entrada na cultura é vista por Freud como a conversão da vivência traumática em jogo, justamente pela função determinada da repetição. No francês, a palavra

jouer tem a mesma aplicação tanto para brincar quanto para encenar teatralmente, assim como *play* no inglês. Em algumas línguas, portanto, o teatro é compreendido como jogar ou brincar, uma vez que a encenação muito se aproxima da brincadeira ou do jogo da repetição. Sendo assim, desde o psiquismo mais precário, podemos relacionar as possibilidades de elaboração psíquica a uma experiência estética.

Segundo Freud (1908/2006), “a antítese do brincar não é o que é sério, mas o que é real” (p. 135). Podemos pensar, então, que a brincadeira infantil é uma forma de lidar com a angústia que o inominável do real acarreta, ou daquilo que tenha causado forte impressão, e que, por isso, não cessa de ser repetido na cena lúdica. A brincadeira infantil é o esforço de tratar o irreconciliável que passa pela angústia de separação, pelo enigma do corpo e da sexualidade ou pelas experiências traumáticas. Sendo assim, a experiência de perda – ou melhor, de perda de sentido – acaba por se tornar material incomparável na construção das brincadeiras.

Freud (1920/2006) elucida esse fenômeno ao anunciar que o *fort-da* é a brincadeira inventada pela criança com o objetivo do deleite da sensação gerada pelo jogo repetitivo do desaparecimento seguido do retorno. Apesar de colocar em questão a angústia de separação, o psicanalista reconhece o prazer desse jogo para a criança – mesmo que ele esteja para além do princípio de prazer. Segundo o autor, essa contradição passa pelo papel ativo que a criança assume diante de sua angústia, ao fantasiar ser ela mesma a causadora dos fatos, atribuindo à brincadeira uma elaboração psíquica de conteúdo estético. Em suas palavras:

Finalmente, em acréscimo, pode-se lembrar que a representação e a imitação artísticas efetuadas por adultos, as quais diferentemente daquelas das crianças, se dirigem à uma audiência, não poupam aos espectadores (como na tragédia, por exemplo) as mais penosas experiências, e, no entanto, podem ser por eles sentidas como altamente prazerosas. Isso constitui prova convincente de que, mesmo sob a dominância do princípio de prazer, há maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser elaborado na mente. A consideração desses casos e situações, que têm a produção de prazer como seu resultado final, deve ser empreendida por algum sistema de estética com uma abordagem econômica ao seu tema geral (Freud, 1920/2006, p. 28).

Alguns autores que permeiam o universo infantil se esforçam por construir essa relação sugerida por Freud. Roza (1993), por exemplo, afirma, ao analisar o *fort-da* no tocante à relação entre o brincar e a

catarse, que “o jogo é situado como um movimento de passagem do trágico ao prazeroso, de Thanatos a Eros, da pulsão de morte ao sexual, campo das representações” (p. 51). Para a autora, o jogo, portanto, pertence ao campo da estética, pois, assim como algumas criações artísticas, necessita submeter a liberdade de criação à métrica. Mesmo que o traumático remeta ao indizível, a cada repetição de sua cena, ele pode se atualizar em algum espaço entre os significantes.

Lacan (2008) compreende o jogo como articulador de duas etapas fundamentais da constituição psíquica. A primeira, denominada alienação, inaugura a entrada na linguagem humanizando o desejo, pois a criança penetra na linguagem que a antecede. Todavia, o passo seguinte dessa empreitada consiste em separar-se. O papel ativo que a criança assume nessa brincadeira a permite deixar a mãe ir embora, inaugurando a precariedade da separação eu e Outro, oriunda do funcionamento simbólico. O *fort-da*, ao balizar a alternância ausência/presença, lidando com a ausência sem desaparecer com o Outro, é o paradigma da lógica simbólica. Através dele, a criança compreende a noção de permanência, denunciando que já tomou certa distância do Outro. Segundo Vorcaro (1999),

a alienação e a separação são os operadores derivados da lógica formal, que foram destacados por Jacques Lacan, por serem capazes de nos permitir deduzir as duas operações constituintes do sujeito, ou seja, operações que classificam o sujeito em sua dependência significante ao lugar do Outro (p. 23).

A repetição do jogo do *fort-da* permite cifrar em outro registro, que não apenas o do real, a condição de sujeito desejante. Apoia-se aí a indissociabilidade sujeito/Outro.

Pensamos essa encenação como um recurso favorável para as análises infantis, afinal, a representação diz respeito a fazer sempre de novo, pois se refere à retroação ao traumático. O brincar, nesse sentido, aproxima-se de um discurso no qual a criança imita e repete sem ser de fato um imitador, pois repete aquilo que lhe foi impresso na experiência. Assim, o efeito do brincar vai além da reprodução do vivido, pois transpõe do registro da experiência para o registro da encenação aquilo que lhe causou forte impressão. Falamos, portanto, de um ciframento da experiência ou de uma reinvenção.

A brincadeira, vista dessa forma, aproxima-se da experiência de teatro pós-moderna, na qual as fronteiras entre teatro, dança, poesia, literatura e contação de histórias são enfraquecidas – ao contrário do teatro tradicional. Essa nova forma de fazer teatro apresenta

certa bagunça entre começo, meio e fim, uma vez que a ruptura, a repetição e o *nonsense* são suas características.

O infantil, por tratar-se do período marcado pelo corpo vivido, é rico em uma teatralidade que não se reduz a uma interpretação como a do ator, pois a criança não finge ser o que não é. Isto é, ela não representa um outro que não lhe diga respeito, já que a criança se apresenta de forma inconsciente na “mostração” da cena. Ela utiliza da teatralidade para expressar uma experiência realmente vivida e sentida com rigor e intensidade. Em termos artísticos, essa seria a atuação correspondente à arte da performance. Essa modalidade da arte contemporânea é marcada por uma ação que presentifica algo do artista, que assume aberta e funcionalmente a responsabilidade de seu ato, ao se propor a reorganizar certa experiência que, de acordo com Glusberg (2005), está vinculada “com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte” (p. 43). A performance refere-se ao exercício de viver o corpo numa situação de liberdade de criação, de evocação da experiência para sua atualização, a partir, também, de sua repetição. O tempo e o esgotamento são marcas características da performance, assim como a criança que solicita que a brincadeira aconteça sempre de novo. As palavras e letras mais bem empregadas não são capazes de traduzir o evento performático, pois o corpo, como instrumento de discussão entre o eu e o Outro, é a medida da performance. A arte performática abarca uma subjetividade que vai além do sentido e inscreve-se em uma linguagem que preserva a opacidade do objeto e apresenta o sujeito às voltas com sua faceta pulsional.

É aí que a psicanálise pode se servir da relação com a performance. Nesta, o acontecimento é a verdadeira diretriz cuja conceituação trata a experiência estética como espaço da vida. O uso do corpo para colocar em cena algo da subjetividade do *performer* é presente na performance e tem como efeito a atualização do material irrepresentável. Sendo assim, é possível se servir da prática dessa modalidade artística como suporte de elaboração para o sujeito, em especial para as crianças, em sua precariedade simbólica.

Machado (2010) se pergunta se seriam as crianças a imitarem os *performers* ou os *performers* a se proporem retornar ao infantil. Para ela, a maneira de brincar e de jogar com o corpo que a criança estabelece é performática. A partir de seu trabalho com teatro para crianças pequenas, Machado (2010) percebe os dizeres intensos pelo corpo e no corpo que as crianças produzem como atos performáticos.

Afinal, a criança já opta por executar as atividades de sua vida cotidiana – por exemplo, chorar, lavar-se e fazer pirraça – como uma performance. Machado desenvolve a noção de criança *performer* a partir dessa relação entre o brincar infantil e o teatro contemporâneo, considerando as seguintes observações:

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada *pós-dramática* fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (Machado, 2010, p. 118).

A brincadeira vista como o ciframento do traço impresso na vivência, assim como compreendemos o jogo do *fort-da*, está para além da encenação com o brincar, porque se articula com características específicas da performance. *Fort* e *da* só ganham sentido ao acompanharem o movimento de ação do carretel. Nesses termos, entendemos que o psiquismo, em sua precariedade, precisa escorar-se na concretude da ação e do corpo para fisgar algo do simbólico.

Assim, a performance se torna uma ferramenta de elaboração singular, não só pelas características do psiquismo do *infans*, mas pelos efeitos da derrocada da cultura nos modos de subjetivação. A performance denuncia o sintoma de uma época fomentada pela ilusão da completude, que toca o cerne da constituição psíquica. É justamente por renunciar a algo que o sujeito ascende à cultura e faz uso do pai como vetor do desejo. O substrato dessa operação é tema recorrente das performances que operam constantemente com o dentro/fora do corpo do artista. Assim, a vivacidade e a intensidade das experiências de separação, como desdobramentos do *fort-da*, qualificam tanto as experiências do *performer* como as da criança. A repetição da encenação infantil permite que esse ciframento ocorra em um novo registro, atualizando a cena do trauma, assim como os modos de subjetivação da *performance*, sem necessariamente passar pela elaboração via linguagem. Ao contrário da interpretação em análise, o uso da noção de performance para orientar a clínica infantil

viabiliza um tratamento que se interessa pela “mostração” do objeto *a*, resguardando sua imprecisão.

A arte seria, assim, o lugar onde vem se mostrar o impossível de dizer e o impossível de se ver – especialmente a arte do século XX que, não por acaso, aproxima-se da produção de Lacan em sua invenção do objeto *a*. Segundo Leite (2006), o objeto *a* se articula com a arte contemporânea porque é o “resto da operação significante, invenção que circunscreve um gesto inédito, pois faz entrar o impenetrável no campo do pensamento, o irrepresentável no campo da representação” (p. 118). Portanto, a forma de a arte se relacionar com o vazio não é na tentativa de traduzi-lo, mas de sustentá-lo.

Conclusões

Eis o momento de concluir nossas ideias, bem como comentar o desfecho da película. Afinal, esse menino reencontra seu pai? O que vemos nas últimas cenas do filme é o ancião com a mesma mala que o menino-personagem usou quando partiu, olhando para a casa em que o garoto vivia quando criança. Ao entrar na casa e olhar pela janela o ponto do trem, lembra-se do dia em que se despediu da mãe ao seguir para a cidade. Ele, rapaz, entra no trem e coloca a touca colorida que sua mãe lhe deu. De volta à cena real – já não mais retratando suas memórias –, o ancião coloca essa mesma touca e recoloca a foto da família na parede da casa. Em seguida, ele veste o poncho colorido.

Nesse momento, compreendemos que a narrativa trata de vários episódios da vida do mesmo personagem, mas que em momento algum fica “livre” de sua criança ou de seus fantasmas infantis. Revendo a história após essa revelação, percebemos que nas situações de maior angústia para o personagem, o menino o reanima com as insígnias dos pais: seja pelo uso da fotografia da família, seja pela memória dos momentos acolhedores da infância. Pensamos que a peculiaridade dessa cronologia remete ao raciocínio psicanalítico aqui exposto. Existe sempre um direcionamento subjetivo que remonta às primeiras experiências infantis vividas em torno do casal parental. Essa experiência deixa uma cicatriz no sujeito e ele precisará se haver com isso em toda sua trajetória.

Ainda no infantil, localizamos ferramentas possíveis na lida com o resto pouco acessível dessas experiências. O processo de criação, associado aos efeitos psíquicos do brincar, pode ser uma saída apropriada para a questão. Observamos que tanto a criança quanto o artista se servem do estético para lidarem com a experiência do real. Localizamos essa saída também na película. Em momentos de surpresa, horror ou muita ansiedade – ou, em outras palavras, em situações de forte impressão –, a criança depara-se com uma manifestação popular regada à música, cores, laços sociais, rituais e muitas bolinhas coloridas. Em algumas dessas manifestações, o rapaz de poncho está presente. Além disso, o trabalho extra do rapaz na praia diz respeito a uma apresentação artística na qual ele constrói uma parafernália com alguns objetos cotidianos e faz música. Não há metáfora melhor para traduzir nossa proposta. Esses mesmos objetos que podem ser transformados em simples mercadorias podem também ser desdobrados em objetos de arte e terem efeito de uma produção particular do sujeito.

Por isso, o diálogo com a arte performática pode enriquecer o trabalho desenvolvido nesse processo de criação. A experiência do trauma é sempre da dimensão do real, e essa modalidade artística tem, por excelência, estreitas relações com essa esfera. Como mencionado, na performance o tempo real do acontecimento é a verdadeira diretriz, cuja conceituação trata a experiência estética como espaço da vida. O uso do corpo e do tempo para colocar em cena algo da subjetividade do *performer* é presente na performance e tem como efeito a atualização da origem traumática. Sendo assim, é possível se servir do referencial teórico dessa prática artística como forma de localizar o brincar da criança, tanto na esfera da elaboração quanto da opacidade do objeto. Esse viés se afina com as particularidades do psiquismo infantil e pode se tornar uma rica ferramenta de trabalho na orientação da clínica com crianças, afinal, a performance vai ao encontro de um dos recursos mais primitivos de elaboração psíquica. A lógica de simbolização do *fort-da* é vivida não apenas no momento inicial de sua experiência, pois é reevocada e readaptada a várias outras experiências de separação fundamentais à constituição.

Foster (2014) também reflete sobre o diálogo entre a arte contemporânea e a obra lacanianiana, chamando, porém, atenção para os riscos que a experiência com o real pode oferecer. A arte contemporânea tem como intuito *dessimbolizar* o objeto e denunciar a ilusão da representação ou do simulacro, o que vai ao encontro do que

Lacan descreve como o inalcançável e intraduzível do objeto *a*. Esse movimento artístico tem função de crítica social e política, uma vez que seria uma resposta à subjetividade marginalizada e degradada que o sistema ocasiona. Todavia, o autor denuncia os efeitos que essa exibição do real pode acarretar: “Antes, a repetição serve para *proteger* do real, compreendido como traumático. Mas exatamente essa necessidade também *aponta* para o real, e nesse ponto o real rompe o anteparo proveniente da repetição” (p. 166). A fascinação pelo real revela a ilusão da representação e a vulnerabilidade subjetiva diante dessa ruína. Por isso a relevância de que o uso da performance na orientação da análise de crianças seja mediado pelo analista, que, através da sensibilidade de sua escuta, pode temperar os efeitos dessas manifestações no psiquismo infantil, acolhendo e direcionando o curso das brincadeiras propostas pelas crianças.

A modalidade de arte que tem como objeto o real, ou o trauma, responde à crise simbólica utilizando a mimese como recurso defensivo. A arte reproduz e produz o real através de uma série de expressões e efeitos contraditórios. A confusão entre o dentro e o fora ganha cena, e o real como irrepresentável passa a ser, então, repetido. Se por um lado a cultura contemporânea vive um êxtase diante das ruínas do simbólico, por outro, ela precisa se haver com o horror a que isso remete.

Dentre os efeitos das particularidades da ruína subjetiva dessa geração – escancarada ao real sem funções que sirvam de anteparo a ele, como a função paterna –, destacamos a condição de muitas crianças da nossa época. Elas se encontram desguarnecidas da proteção familiar ou institucional que lhes permitiria a mediação do tempo de construir identificações e ideais comuns à sua tradição. O sistema econômico que visa o lucro como único fim torna escasso os espaços e modos de subjetivação disponíveis na cultura. As relações de troca calcadas nos valores de mercadoria, que prometem completar o que se falta, caminham na contramão da ascendência do sujeito. Assim, as etapas da constituição psíquica são atropeladas, convocando as crianças a entrarem na falsa lógica da completude e tornando-as, imaginariamente, autossuficientes. Elas assumem essa autossuficiência de modo consoante ao discurso que viola essa mesma autossuficiência na perversão da cultura. Alçada à posição de adulta-miniatura encantadora, a criança é vítima de um tipo de incesto que nem os animais irracionais praticam: o desrespeito à insuficiência do corpo infantil para exercer sua responsabilidade

social e sexual. Dessa maneira, elas são desprotegidas de uma Lei que interdite o incesto social.

A resposta dos sujeitos parece, nessa conjuntura, aproximar-se não mais do Édipo, mas de um tipo de *complexo de Isaac*, se é que é possível assim formulá-lo. As crianças respondem a um Outro gozador, que os subjuga em nome de um capricho, que por vezes exige o sacrifício da autoridade e da proteção parental dos próprios filhos em nome de universais do sistema econômico, como a ciência e a religião. Esse Outro gozador parece próximo àquele Deus que exigiu de Abraão, por capricho, o sacrifício de seu filho.

Pelo exposto, pensamos o processo de criação como uma via possível para tratar o sofrimento da subjetividade infantil acometida pelas transformações da cultura. Assim como a função paterna, a arte, vista estreitamente relacionada ao *fort-da* – como a arte performática – tem como efeito mediar a relação com o Outro e, consequentemente, com seu gozo. Dessa forma, a herança cultural dos modos de relação pulsional com o objeto – transmitida a partir das relações de afeto do casal parental e atravessada por suas experiências inconscientes – pode ser extraída da ideia de um destino do *infans* e, assim, tratada a partir da concepção do conceito de repetição. Para isso, nossa proposta, ao recorrer à performance, busca enriquecer o arsenal técnico e teórico que a psicanálise dispõe sobre a repetição, de modo a recolocá-la na cena da contemporaneidade e de seus efeitos sobre a subjetividade. A performance, assim como o *fort-da*, utiliza a via da repetição com o intuito de permitir ao sujeito o ciframento das experiências de forte impressão em um outro registro, descolando-o das trilhas pulsionais enrijecidas pelo trauma e permitindo novos escoamentos.

O personagem de nossa película, em suas últimas cenas, vai até a pedra colorida e desenterra a latinha. A cena da proposta do pai em plantarem uma semente é reevocada e o propósito se cumpre. Essa semente se transformou em uma árvore, local que ele elege para escutar o som que naquela mesma terra fora guardado. Esse som parece penetrar seus ouvidos e atingir as memórias mais íntimas. Assim, ele dorme aconchegado no colo da mãe, protegido pelo pai, mesmo não os tendo mais por perto, reinventando os fins da procura que motiva sua partida e fazendo um uso próprio do traço em sua origem. ■

THE CHILDREN'S CLINIC AND THE CREATIVE PROCESS:
AESTHETIC CONSIDERATIONS ABOUT THE FORT-DA GAME

ABSTRACT

Departing from a dialogue between psychoanalysis and art, this article intends to develop psychoanalytic praxis with children exposed to traumatic situations or highly intense experiences due to a precarious condition of symbolization. The film *O menino e o mundo* was used in order to better understand the importance of this dialogue and so that we could relate the art object to the central concept of the work, that is, repetition and its relation to psychic constitution mediated by culture. We will discuss possibilities of re-enactment and treatment of the traumatic scene by the subject through art performance.

Index terms: *psychoanalysis; treatment of children; repetition; performance.*

LA CLÍNICA INFANTIL Y EL PROCESO CREATIVO:
CONSIDERACIONES ESTÉTICAS A PARTIR DEL JUEGO FORT-DA

RESUMEN

En este texto se propone desarrollar la práctica psicoanalítica con niños sometidos a situaciones traumáticas o experiencias fuertes a causa de condiciones precarias de simbolización, a partir de un diálogo entre el psicoanálisis y el arte. Para entender mejor la importancia de este diálogo se utilizó la película *O menino e o mundo*, con el reto de relacionar este objeto de arte al concepto central de este trabajo, es decir, la repetición y su relación con la constitución psíquica atravesada por la cultura. Se discuten las posibilidades de mejora y la gestión de la escena traumática por el sujeto mediante el arte.

Palabras clave: *psicoanálisis; tratamiento de los niños; repetición; performance.*

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. (Diretor), & Tessler, T., Carvalho, F. (Produtoras). (2013). *O menino e o mundo* [Filme]. São Paulo, SP: Filme de Papel.
- Foster, H. (2014). *O retorno do real* (C. Euvaldo, trad.). São Paulo, SP: Cosac Naify.
- Freud, S. (2006). Além do princípio de prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp. 13-75). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (2006). Escritores criativos e devaneios. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 9, pp. 133-146). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1908)
- Glusberg, J. (2005). *A arte da performance* (R. Cohen, trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise, 1964* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Leite, N. V. A. (2006). Da obra ao ato: quando o simbólico fracassa? In N. V. A. Leite (Org.), *Corporinguagem: angústia: o afeto que não engana* (pp. 117-124). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Machado, M. M. (2010). A criança é performer. *Revista Educação & Realidade*, 35(2), 115-137.
- Roza, E. S. (1993). *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.
- Vorcaro, A. (1999). *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

iva2012@ufmg.br
Rua Narciso Junior, 460/501
36400-000 – Conselheiro Lafaiete – MG
– Brasil.

angelavorcaro@uol.com.br
Rua Paul Bouthilier, 353
30315-010 – Belo Horizonte – MG – Brasil.

Recebido em julho/2016.
Aceito em janeiro/2017.

RESUMO

Este trabalho versa sobre algumas questões consideradas relevantes para a psicanálise com crianças, como o conceito de repetição (Wiederholen) e o brincar, à luz de um estudo de caso clínico, fruto de uma primeira experiência de atendimento psicológico em uma clínica-escola de um curso de Psicologia, por meio da abordagem da psicanálise. Através deste caso, objetiva-se demonstrar que é possível abrir espaço para a escuta da demanda clínica do pequeno sujeito que vem para atendimento, em resposta à alienação de quem lhe traz para análise, e que é possível, portanto, preservar a condição subjetiva da criança em atendimento. O caso abre espaço para somar às condições de análise da criança, sustentando que é no repetir que emerge o novo. Neste trabalho, usaram-se nomes fictícios, de forma a preservar as identidades dos participantes.

Descritores: *psicanálise com crianças; demanda; repetição; brincar; caso clínico.*

A DEMANDA CLÍNICA DA CRIANÇA: UMA PSICANÁLISE POSSÍVEL

Igor Brum Leitão
Marcella Bastos Cacciari

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p64-82>.

Introdução

A busca da criação de um espaço de fala para crianças, considerando as nuances da clínica psicanalítica, promove uma série de questões sobre o pequeno sujeito que é recebido para atendimento: quem é a criança que chega para tratamento psicológico? Quais as particularidades do adoecimento na infância? Do ponto de vista psíquico, como tratar um sujeito que ainda se encontra em constituição? Qual o papel do brincar na clínica psicanalítica?

■ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

■ ■ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente da Faculdade Multivix, Nova Venécia, ES, Brasil.

Na tentativa de encontrar possíveis respostas a essas questões, torna-se importante retomar algumas considerações teóricas sobre as especificidades da clínica psicanalítica com crianças, para em seguida, em um segundo momento, apresentar uma vinheta de um caso clínico, fruto de uma primeira experiência em atendimento psicológico realizado em uma clínica-escola de um curso de Psicologia. O atendimento foi iniciado em setembro de 2015, com pausa para férias no final do mês de dezembro, e retomada no início do mês de março de 2016, somando, até o mês de junho (data da produção deste artigo), vinte e quatro atendimentos, estes sempre uma vez por semana.

Nessa perspectiva, o artigo aborda alguns tópicos dos atendimentos considerados relevantes para sustentar a demanda possível da criança, ou seja, a capacidade de constituir sua própria demanda clínica quando promovida a um lugar de sujeito, no desenlace da escuta, da palavra e do brincar, não objetivando, no entanto, esgotar as reflexões sobre o tema, o qual é amplamente discutido e sempre atual, devendo ser sempre debatido e investigado, o que pode gerar grandes transformações e contribuições teórico-clínicas – afinal, a psicanálise, como é sabido, se constitui constantemente a partir da experiência clínica. Pensar a respeito das teorias psicanalíticas é refletir, portanto, a respeito das experiências de uma prática clínica e vice-versa. Além do mais, é no relato clínico que se fundamenta a constante construção teórica em psicanálise, na medida em que o caso permanece como uma marca característica do método psicanalítico (Zanetti & Kupfer, 2006).

No decorrer da discussão do caso clínico são apresentados recortes das sessões, expondo trechos de diálogos do analista e da criança em atendimento a fim de clarear para o leitor o manejo e as intervenções realizadas, articulando-os com a teoria. Ao final, objetiva-se que a narrativa do relato aqui apresentado atinja a função didática, característica dos relatos clínicos, descrita por Nasio:

É essa a função didática do caso: transmitir a psicanálise por intermédio da imagem, ou mais exatamente, por intermédio da disposição em imagens de uma situação clínica que favorece a empatia do leitor e o introduz sutilmente no universo abstrato dos conceitos (Nasio, 2001, p. 12).

Notas sobre a clínica psicanalítica com criança

A psicanálise com crianças possui seu início em várias vertentes, destacando como pioneiros(as): Sigmund Freud; Anna Freud [filha]; Sabina Spielrein [paciente de Freud e de Jung, amante de Jung]; Melanie Klein; Françoise Dolto; Donald

Winnicott; Maud Mannoni [analísante de Dolto] e Arminda Aberastury [esposa de Pichón]. Apesar de em alguns aspectos esses(as) autores(as) seguirem caminhos e perspectivas diferentes, todos possuem um denominador comum, colocando a criança no lugar que merece: “Ser respeitada em sua própria capacidade de viver e a de ser escutada a partir de seu próprio desejo” (Blinder, Knobel & Siquier, 2011, p. 25). É a partir desse pressuposto que existe toda e qualquer psicanálise com crianças.

Segundo Zornig (2008), a criança na pós-modernidade foi impulsionada a vestir-se como adulta, a realizar atividades que lotam sua agenda e a aceitar um modelo sexual que vai além de sua possibilidade subjetiva:

A delimitação entre o mundo adulto e o infantil é tênue, e as crianças, muitas vezes, na ânsia de corresponder aos desejos, ainda que inconscientes, dos pais, procuram compensar suas frustrações, corresponder às suas expectativas, apaziguar suas angústias, negando sua própria infância (Zornig, 2008, p. 73).

Nesse sentido, se a criança não corresponde ao ideal¹ imposto pela família e a cultura e “falha” em algum desses aspectos, surge a demanda para atendimento psicológico. Para Ferreira (2000), na escuta analítica são esses “pontos de falhas” que constituem uma resposta à alienação que recobre o *ideal*, preservando a condição subjetiva daquela criança.

O trabalho psicanalítico com crianças é considerado, portanto, paradoxal. Elas contam com certa ambiguidade: são sujeitos autônomos – pois possuem vontade própria – enquanto, por outro lado, dependem dos adultos quando não são capazes de responder por si, enquanto artefatos cognitivos (Brandão Júnior, 2008). Elas ainda não chegam para o tratamento em nome próprio, e sim pela queixa de um terceiro: pela demanda de um outro, geralmente pais, responsáveis legais, conselhos tutelares ou escola, os quais, ao se incomodar com algum tipo de situação, levam-nas para tratamento (Brandão Júnior, 2008).

Quando os pais levam uma criança ao psicólogo, é comum haver um pedido velado para “consertá-la”, incluindo-a, assim, em um ideal de saúde física e mental: saber falar, ler, escrever e contar perfeitamente; ser dócil e simpática; sair-se bem na escola e não causar nenhum tipo de incômodo ou angústia àqueles que estiverem à sua volta. Desse modo, pede-se ao analista a patente de uma criança-robô (Hachet, 2006).

A partir dessas particularidades, vemos na literatura autores debatendo a possibilidade ou não da clínica psicanalítica com crianças. O próprio Freud (1909/2006) apontou inicialmente alguns limites no atendimento infantil, afirmando em *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* que a análise do Little Hans só fora possível porque fora conduzida por intermédio de seu pai². Afinal, com

o advento da *regra fundamental* da psicanálise, a *associação livre*, é possível questionar: como uma criança, que ainda está inserida em um processo de desenvolvimento, de maturação biológica e cognitiva, ainda desenvolvendo sua fala, irá associar livremente? Lacan dirá que o tratamento psicanalítico se baseará na escuta do inconsciente, este *estruturado como uma linguagem*. Portanto, para a psicanálise, o processo da consciência, bem como os processos cognitivos, estará em segundo plano (Brandão Júnior, 2008). Ou seja, o sujeito inconsciente antecede o consciente, pois “ele é sempre pré-intelectual, por ser efeito do *significante*” (Brandão Júnior, 2008, p. 76).

A proposta da psicanálise sempre foi, portanto, a escuta do sujeito inconsciente, aquele que demanda, que deseja, que insiste e não resiste – e este não tem idade. Ademais, é importante ressaltar que, embora a criança tenha limitações em seu discurso no que diz respeito à capacidade de verbalizar, é capaz sim de fazer associações livres, ainda que diferentemente do adulto: por meio do *brincar* (ou de expressões artísticas).

O brincar e a repetição

O adulto repete o que viveu, mas a criança repete o que viveu e está vivendo.
(Blinder et al., 2011, p. 68)

Freud, a partir do jogo da presença e da ausência, da brincadeira *fort-da*³, presente em seu texto “Além do princípio do prazer”, conclui que

as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão adicional de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-a de modo passivo. Cada nova repetição parece fortalecer a supremacia que buscam. Tampouco podem as crianças ter as suas experiências agradáveis repetidas com frequência suficiente, e elas são inexoráveis em sua insistência de que a repetição seja idêntica (Freud, 1920/2006, p. 45).

Esse conceito da *repetição*, considerado por Lacan (2008) como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise – junto dos conceitos de *pulsão*, *inconsciente* e *transferência* –, mostra-se crucial na

clínica psicanalítica. A *repetição* é um ato que abre caminho à atuação (*acting out*), e que, de modo geral, se apresenta na análise como uma força que atualiza componentes psíquicos, em que o analisando repete ou atua – daí o termo *acting out* – o que “não pode” ser recordado. Em “Recordar, repetir e elaborar”, Freud (1914/2006) assinala que muitas vezes “o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu ou reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o. Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber o que está repetindo” (p. 165). A cada repetição, portanto, surge a possibilidade de se elaborar o que não pôde ser rememorado e verbalizado, tornando esta outra linguagem, a atuação, uma via demasiadamente importante em uma análise. Para as crianças, a análise caminhará sobretudo por essa via, entre o repetir e o elaborar, praticamente “pulando” a etapa do recordar e tendo o brincar como o *acting out* mediador do processo.

Contudo, quando falamos do brincar em psicanálise, não falamos de uma *ludoterapia*, mas de uma *função do brincar*, o qual não é um brincar qualquer, sem conseqüências ou que visa somente uma *ab-reação*, ou seja, a descarga emocional referente a algum trauma psíquico como função terapêutica principal – ideia proposta inicialmente por Breuer e Freud (1909/2006) através, por exemplo, da hipnose, até o segundo autor repensar sua clínica e caminhar para o método de *associação livre* –, mas um brincar que comporta a verdade do sujeito, a qual deverá ser lida, também, no campo do *significante* (Siqueira, Saruê & Vinheiro, 1992). De fato, para a psicanálise, o brincar das crianças já é por si só uma forma de linguagem, não sendo somente um mediador para a relação terapêutica, mas o próprio “terapêutico”. É sempre importante recorrer ao texto de Freud, “Escritores criativos e devaneios”, de 1908, em que o psicanalista compara o brincar das crianças com a produção de um escritor criativo: “Acaso não poderíamos dizer que, ao brincar, toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade?” (Freud, 1908/2006, p. 149).

O brinquedo e o brincar, numa perspectiva trabalhada a partir dos estudos de Melanie Klein, “permitem à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos” (Aberastury, 1979/1982, p. 48). Em outras palavras, na perspectiva da psicanálise lacaniana, é no brincar que as crianças expressam e lidam com suas angústias e ansiedades, que articulam o *real*, o *simbólico* e o

imaginário, pois o ponto de intercessão entre os três registros é o que Lacan (2005) intitulou de *objeto a*: objeto que move e que causa o desejo.

A interpretação que é feita por Lacan, como citado em Ferreira (2000), acontece pelo nível do dito e não pela via da significação, do comportamento ou da ação. A autora destaca:

À diferença de Klein, o jogo da criança, na perspectiva da psicanálise lacaniana, que vem na trilha de Freud, não tem uma significação a ser desvelada pelo analista, mas sim fazer irromper o significante. O jogo não pode ser tomado como um dizer, como um discurso, mas como uma articulação lógica inscrita no entrelaçamento entre o real, simbólico e imaginário (Ferreira, 2000, p. 95).

Ainda de acordo com a autora, muitas vezes o brincar possui estreita relação com o sintoma – contudo, não somente com este, mas também com o *fantasma*, que “é o que permite ao sujeito suportar a castração do Outro” (p. 97), em que na neurose, acrescentamos, o *fantasma*, portanto, a *fantasia* opera como tela protetora. O fantasiar nas crianças, como adverte Freud (1911/2006), “começa já nas primeiras brincadeiras infantis, e, posteriormente, [é] conservado como devaneio” (p. 241). Esse mecanismo permite colocar algo frente à castração, numa atitude que se ajusta ao *desejo*. Dito de uma outra forma, a manifestação do sintoma na criança pode apontar para

a presença de um ser desejante (Matsuo & Carreira, 2015).

A criança deve se situar em relação ao lugar que ela ocupa no desejo dos pais, e o seu processo de análise abre espaço para ela repetir, diante da transferência – fio condutor que “autoriza” uma análise –, os buracos da demanda do Outro, este visto inicialmente como a mãe. O Grande Outro, como assim Lacan o chama, é, em suma, um lugar de alteridade, do inconsciente, sendo formado por todos os outros que ocuparam um lugar importante na infância, que marcaram o sujeito com suas palavras e seus significantes (Quinet, 2012). Tal definição nos remete ao sentido da máxima de Lacan (1960/1998) sobre a teoria dos significantes: “O significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (p. 833). Desse modo, a criança passa a ser um sujeito representado por esses significantes, a qual ocupa o lugar de objeto *a* no *fantasma* do par parental, e o seu sintoma pode apontar como uma tentativa ou necessidade de separar-se desse Outro, de deixar o lugar de objeto *a*. Logo, a emergência do sintoma ocorre como uma maneira de proteção contra a alienação no ideal dos pais (Prestes, 2005).

O caso clínico

Carol (nome fictício) é uma menina de nove anos que mora com os

tios-avós há cerca de seis anos. Veio de São Paulo, onde morava com a mãe, três irmãs e um irmão. Segundo a tia-avó, Maria (nome fictício), na primeira entrevista, a dita anamnese, “*a mãe tinha um filho atrás do outro, com 25 anos tinha 6 filhos, de 4 pais diferentes*”. Carol foi morar então com seus tios-avós, pelo fato de sua mãe não ter tido condições de cuidar dela: “*Nem financeiras, nem de bom senso*” (relato de Maria, anamnese). Segundo Maria, a mãe de Carol saía para trabalhar e deixava as crianças em casa sozinhas: “*Era criança cuidando de criança*” (relato de Maria, anamnese). Em certo momento, o conselho tutelar foi envolvido, e então Carol foi morar com seus tios-avós, no estado do Espírito Santo.

A menina veio para análise trazida por eles, com a queixa de ser tímida e estar passando por um momento difícil: sua irmã, Júlia (nome fictício), um ano mais velha, também veio morar com ela e os tios, no início de 2015. Nesse sentido, a tia-avó relatou, ainda na anamnese, algumas brigas entre as duas meninas, notando ciúme “*um pouco acima do normal dela com a Júlia*” – também trazida para análise, contudo, com outro analista. Segundo ela, Carol não gostava de dormir no quarto com a irmã, preferindo dormir no quartos dos tios-avós ou no quarto da bisavó, na mesma cama. Por fim, a tia mencionou que Carol também possuía alguns medos: de homem e de bêbado.

A entrevista preliminar com os pais

A psicanalista argentina Arminda Aberastury (1979/1982) chama a primeira entrevista com a criança de *a hora do jogo diagnóstica*. Segundo Arzeno (1995), principal comentadora da autora, trata-se de uma entrevista lúdica, na qual se observa o brincar da criança, em que tudo que acontece torna-se significativo para interpretação e avaliação. Segundo Aberastury (1979/1982), em *Psicanálise com crianças: teoria e técnica*, na primeira sessão a criança mostra qual a sua fantasia inconsciente de enfermidade e de cura, além de aceitar ou não o nosso papel como terapeuta.

Já na perspectiva da psicanálise lacaniana, tais interpretações sobre o brincar da criança – de fato, sobre qualquer analisando, seja adulto ou criança – são feitas *a posteriori*, sendo somente suposições feitas pelo analista para a direção do caso, entendendo, aqui, a advertência de Lacan (1985): evite compreender, pois “quanto mais compreendem, menos escutam” (p. 142). E, quanto às entrevistas, Quinet (2009) adverte que não há entrada na análise sem as entrevistas preliminares, as quais duram o tempo necessário para a emergência da *transfêrencia* e sua condição como campo do trabalho analítico (Siqueira et al., 1992). A partir daí, o sujeito entra em análise.

No que diz respeito à primeira entrevista preliminar – anterior da realizada com a criança –, esta será feita com os pais ou seus responsáveis, e a criança não estará presente, mas deverá ser informada da consulta. Embora seja conveniente estarem presentes o pai e a mãe, é comum que compareça somente a mãe, excepcionalmente somente o pai, e poucas vezes os dois (Aberastury, 1979/1982). Dentre as considerações básicas, a autora ressalta que a entrevista não deve ser um interrogatório, com os pais sendo julgados, mas muito pelo contrário:

Deve-se tentar aliviar-lhes a angústia e a culpa de que a enfermidade ou conflito do filho despertam, e, para isso devemos assumir desde o primeiro momento o papel de terapeuta do filho, interessando-nos pelo problema ou sintoma (Aberastury, 1979/1982, p. 81).

O acolhimento inicial da demanda dos pais é fundamental para que a análise da criança possa ocorrer. É necessário que o casal tenha a oportunidade de constituir vínculo com o analista. Aberastury (1979/1982) ainda pontua que não convém finalizar a entrevista sem ter conseguido os dados básicos de que necessita antes de ver a criança, sendo eles: (1) motivo da consulta, *manifesto ou latente*; (2) história da criança; (3) como transcorre um dia de sua vida atual, um domingo ou feriado e o dia do aniversário; e (4) como é a relação dos pais entre si, com os filhos e com o meio familiar imediato.

Dito isso, no que diz respeito a este caso, torna-se importante ressaltar: (1) compareceram à entrevista ambos os responsáveis: a tia-avó e o seu esposo; (2) O *motivo manifesto* fora “*ajudar a Carol a lidar com a situação nova*” (relato de Maria, anamnese) – ou seja, o fato da irmã mais velha, Júlia, também estar morando com eles – e o *motivo latente* seria o fato de Júlia estar com problemas na escola, sendo agressiva e não se adaptando à nova vida, e assim “*ao colocar Carol para tratamento Júlia também viria*” (relato de Maria, antes da quinta sessão com Carol)⁴; (3) em um dia de família, segundo Maria e seu esposo, eles costumam viajar, ir à igreja, ou ficar em casa, onde a tia faz um almoço especial com a ajuda das meninas; e (4) Carol tem alguns contatos por telefone com a mãe, que ainda mora em São Paulo; nunca vira o pai pessoalmente, mas assim o quer, e aparentemente apresenta uma boa relação familiar com os tios. Questionada sobre o lugar do esposo, o tio-avô, Maria responde: “*Elas têm muito respeito por ele, gostam dele, mas percebo que a Carol ainda têm um pouco de vergonha dele, mas já foi muito mais*”.

Primeira entrevista com a criança: a hora do jogo

No dia 8 de setembro de 2015 foi realizado o primeiro encontro com Carol, que chegou tímida e recatada. Foi convidada a ir à brinquedoteca, sendo informada de que poderia escolher o(s) brinquedo(s) que desejasse, e que deveria levá-los para consultório, onde iria poder brincar. Rapidamente ela escolheu um carrinho de bebê e duas bonecas: uma grande e uma pequena. Foi empurrando o carrinho com as bonecas para o consultório. Pegou a boneca grande e brincou de niná-la, sempre alisando-a e deixando de lado a boneca pequena. Ao escolher as duas bonecas, uma grande e uma pequena, e brincar de dar carinho somente à grande, possivelmente *repetia* a demanda trazida pela tia-avó: o ciúme endereçado à irmã com a tia.

Na clínica com crianças, a chance de deixar o lugar da causa do desejo (objeto *a*) vazio surge com o brincar. O jogo apresenta uma forma do sujeito se distanciar da demanda do Outro. Aberto aqui outro parêntese, podemos inferir que a boneca pequena seria o pequeno outro (o igual e o semelhante) e a boneca maior seria o grande Outro. Assim, o manejo acontece pela entrada da pergunta, sugerida pelo discurso que o sujeito reproduz em torno da atividade lúdica (Ferreira, 2000):

Analista: – *Qual o papel da boneca pequena na brincadeira?*

Carol: – *Ela só fica observando.*

(primeira sessão com Carol).

Nesse momento, o analista começa a brincar com a boneca pequena, alisando-a e dando carinho, até que Carol sorri e questiona:

Carol: – *Ué, vai brincar de boneca também?*

Analista: – *Posso? A boneca menor está aqui esquecida*

Carol: – *Claro, assim é bem melhor.*

Analista: – *Por que “se assim é bem melhor” a boneca menor está pra lá, esquecida?*

Carol: – *Não sei... Não dá pra eu brincar com todas, não é? Mas com você me ajudando, aí dá.*

(primeira sessão com Carol).

O brincar abre espaço para o fantasiar das crianças, e com a fantasia, o pequeno sujeito monta um cenário, que é afinal repetido, e nele incluirá o psicanalista em uma das dinâmicas psíquicas já formadas (Blinder et al., 2011). Este, por sua vez, utilizará de marcações, construções e intervenções – ou seja, instrumentos da prática clínica –, devendo apontar para um possível descarrilamento do analisando para com a amarração ordenada, a qual é observada no fenômeno da repetição, de acordo com Almeida e Atallah (2008). Para esses autores, é nesse ponto que a *angústia* surge, através de um “mecanismo operador de estranheza do sujeito para com seu próprio discurso” (p. 218), objetivando, portanto, fazê-lo relacionar-se diferentemente com suas repetições, para que ocorra a *elaboração*.

Enquanto o analista e Carol “brincam”, segue-se o diálogo:

Analista: – *Você sabe o porquê de estar aqui?*

Carol: – *Sim, para um tratamento.*

Analista: – *Qual?*

Carol: – *Psicológico, né!*

Analista: – *E você acha que precisa deste tratamento psicológico?*

Carol: – *Não sei, talvez para diminuir as brigas com minha irmã.*

(primeira sessão com Carol).

Para Checchinato (2007) é muito raro encontrar um caso no qual a criança em atendimento apresente a mesma demanda dos pais. Geralmente, a demanda da criança não é explícita ou direta, e seu pedido está ligado à relação com seus genitores. Pode expressar, por exemplo, a necessidade da criança separar-se do outro materno, convocando o pai em sua função interditora da relação mãe-filho.

Para Renata Petri (2008), a constituição da transferência entre a criança e o analista que a atende se coloca como o mecanismo responsável por proporcionar que a demanda infantil se apresente.

O analista, nesse ponto, diz que está ali para ajudá-la na sua demanda, e explica que quem está em atendimento é ela, que ela que será escutada e atendida, em total sigilo. Conforme art. 9º do Código de Ética Profissional do Psicólogo “é dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional” (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2014, p. 13).

Carol: – *Você vai conversar com minha tia sobre o que a gente falar aqui?*

Analista: – *O que for dito no consultório fica no consultório, e tudo que precisar ser falado será feito com seu consentimento e sua presença, ok?*

[ela sorri]

Carol: – *Então tá bom.*

(primeira sessão com Carol).

A demanda de Carol

No primeiro atendimento de 2016, Carol traz consigo um envelope. Entra na sala e conversa sobre as férias, entre outros assuntos. No meio da conversa resolve falar do envelope: “*Trouxe uma foto para você?*”. O envelope continha uma foto de sua mãe, em idade escolar – daquelas tradicionais, sentada, de uniforme, à frente da bandeira nacional – e uma foto dela, nas mesmas condições.

Analista: – *As fotos são bem bonitas... Mas por que gostaria que eu as visse?*

Carol: – *Não sei... Para você saber como a gente é.*

(16ª sessão com Carol)

A função do analista é intervir por meio da criação de um enigma para a criança, entrelaçando a escuta, a palavra e o brincar na inscrição da *falta* e do *desejo*. Nessa perspectiva, segue-se o diálogo:

Analista: – *A gente quem?*

Carol: – *Eu e a minha mãe, uai!*

Analista: – *Você se acha parecida com a sua mãe?*

Carol: – *Sim! Ela é bem bonita... Acho que me pareço muito com ela.*

Analista: – *E você quer ser ela?*
Carol: – *Ser ela? Não...*
Analista: – *E a tia? Você quer ser a tia?*
Carol: – *Não, quero ser eu mesma!*
Analista: – *E quem é eu mesma?*
[ela demora para responder]
Analista: – *Uai, te fugiu as palavras sobre você? Quem é eu mesma? É a mãe, ou a tia? Ou a Júlia?*
Carol: – *Nenhuma das três! Nem pensar! Eu sou eu! Carol!*
(16ª sessão com Carol).

Nesse ponto, há a possibilidade do estabelecimento de uma nova demanda, que não se localiza em quem a trouxe, mas sim na própria Carol: um pedido endereçado ao analista, que remete a um desejo do *olhar*⁵ (Lacan, 2005) e que tem origem na própria criança, permitindo à ela criar um discurso sobre sua história. Isso se justifica por ser a criança um sujeito com questões inconscientes singulares, mesmo que ainda se encontre na condição de dependência do Outro (Petri, 2008). Nesse sentido, para inaugurar a força e sublinhar a marca dessa *fala*, o analista, de uma forma lúdica – levantando-se da cadeira e fazendo uma cena – interrompe a sessão:

Analista: – *Uhu! Carol é Carol! Carol é Carol!*
[ela começa a rir]
Carol: – *Por que essa festa? Não estou entendendo nada!*
Analista: – *Porque agora a Carol pode ser Carol, e pode falar de Carol!*
Carol: – *Posso mesmo!*
Analista: – *Então semana que vem você volta, e ouvimos você, Carol!*
Carol: – *Mas já? Nem começamos direito.*
Analista: – *Pelo contrário, vamos começar a partir de agora! Até semana que vem, Carol!*
Carol: – *Você não vale nada!*
[vai embora rindo]
(16ª sessão com Carol).

A partir dessa sessão, percebe-se uma mudança na direção da análise de Carol: ela começa a trazer assuntos de interesse dela. Sai das queixas da tia-avó – medo de homem, de bêbado e ciúme da irmã – e começa a trabalhar suas próprias questões. Passa a falar bastante, e pensa bem menos nas respostas, se colocando para falar livremente e utilizando, alternadamente, jogos. Torna-se possível seguir a ideia central contida na ética da psicanálise da criança, retomando a citação de Blinder et al. (2011, p. 25), em que a criança deve “ser respeitada

em sua própria capacidade de viver e a de ser escutada a partir de seu próprio desejo”.

Na sessão posterior, Carol pede para brincar com o jogo dos *emoticons* do aplicativo *WhatsApp*: “Na minha sala quem é...”⁶. O analista e ela abrem o jogo, leem as instruções e jogam. O jogo consistia em retirar algumas figuras de *emoticons* que expressavam algumas características – “bagunceiro”, “mentiroso”, “bondoso”, “playboy”, “nerd”, entre outras – sendo que ela deveria identificar quem possuía aquela característica em sua turma. Foi combinado que, em primeiro lugar, ela deveria adivinhar a característica pela figura e só depois conferi-la, pois atrás de cada uma havia o nome da característica. Carol acertou praticamente todas, rapidamente ligando a característica a algum colega de sala. Ela ainda antecipou o objetivo do jogo: que a própria criança identificasse qual ou quais características as representavam. Na quinta figura surge o diálogo:

Carol: – *Uma hora eu vou poder falar que sou eu, não é?*

Analista: – *Claro! Quando assim aparecer, você diz.*

[ela se reconheceu como “bondosa”, “amiga”, “gentil” e “bagunceira”].

Analista: – *Bagunceira!? Como bagunceira? Aqui você não é bagunceira, ou é?*

Carol: – *Uai, também tenho direito de ser bagunceira, não é?*

Analista: – *O direito? Como assim o direito?*

Carol: – *Uai, sou criança. Criança às vezes faz bagunça.*

[silêncio]

Carol: – *Pensei naquilo da semana passada... Eu sou eu mesma, sabia? Sou Carol.*

Analista: – *Sim, você é Carol, não é mais ninguém, pode ter um pouco de cada um, mas você é você. É o que fazemos aqui, falamos de você, de você mesma.*

[ela sorri]

Carol: – *Até semana que vem!*

Analista: – *Você encerrando agora, é? Você que não vale nada!*

Carol: – *Tá na hora, né!*

[vai embora rindo]

(17ª sessão com Carol).

Essa é a minha análise!

Houve um ponto em que precisou-se conversar com a tia-avó e as meninas, Carol e Júlia, junto de seus respectivos analistas, a fim de se chegar a um consenso em relação ao fato de que Júlia estava perdendo aula para ser atendida. É necessário aqui outro parêntese: Carol estuda de manhã, e sua irmã, Júlia, estuda à tarde, sendo que os

atendimentos ocorrem toda terça-feira, às 14:00 horas. Como moram em outra cidade, a tia-avó não poderia vir nos dois dias, um para a análise de Carol e a sua própria, e outro para Júlia, além do fato de que Júlia não poderia mais perder aulas. Resumo: Ou viriam as três no mesmo dia e horário, ou não viria ninguém. Conseguiu-se chegar à possibilidade de que outra pessoa da família poderia trazer Júlia pelo horário da manhã, e as três poderiam seguir suas respectivas análises sem conflitos. Ao final da conversa, o analista vai com Carol para o consultório. Ela entra calada e monossilábica:

Analista: – *Aconteceu alguma coisa, Carol?*

Carol: – *Estou chateada com você, não estou afim de perder os atendimentos por causa da Júlia e da minha tia.*

Analista: – *Mas por que perder os atendimentos?*

Carol: – *Uai, se minha tia não conseguir ninguém para trazer a Júlia, ela não vai poder vir duas vezes na semana, então vai parar todo mundo, inclusive eu.*

Analista: – *Um dia desses você estava se questionando se devia vir ou não, se achava que precisa ou não de terapia.*

Carol: – *Às vezes fico na dúvida, mas eu gosto de vir aqui, a gente conversa sobre muitas coisas legais, posso ser quem eu quiser, me ajuda muito lá fora.*

Analista: – *Vamos fazer o seguinte: vamos desenhar a linha do tempo da sua análise (Figura 1). Esse ponto marca o início do seu atendimento: o primeiro dia que você veio; e o ponto final seria quando sua análise termina, ou seja, quando você não precisar falar mais nada, tiver certeza que não precisa mais vir, podendo ser daqui um dia, daqui uma semana, daqui um mês, daqui um ano, o tempo não importa, mas sim o momento, você me entende? Então você vai fazer um risco aonde você se encontra hoje, em que momento você se encontra hoje, tudo bem?*

Carol: – *Eu estou aqui!*

(22ª sessão com Carol).

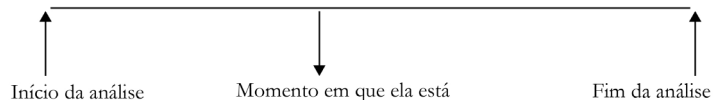


Figura 1. Demarcação da análise feita por Carol.

A constituição da transferência entre a criança e o analista que a atende coloca-se como o mecanismo responsável por proporcionar que a demanda infantil se apresente (Petri, 2008). Tem-se aí a insatisfação de Carol e o pedido endereçado ao analista: não interrompa minha análise, ainda tenho muito para falar. Felizmente, a tia-avó conseguiu outra pessoa da família para trazer a irmã mais velha, Júlia, em outro horário, e todas puderam dar sequência a seus respectivos atendimentos. No entanto, a partir desse ponto, emergiu

a necessidade de trabalhar a ansiedade e a angústia de Carol diante do possível término da análise, remetendo novamente ao jogo da presença e ausência, no tocante do lidar com a *falta*.

Considerações finais

No relato clínico aqui apresentado, ao privilegiarmos os diálogos entre o analista e a criança, acreditamos que os conteúdos provindos dessa experiência possam ser passados ao leitor de uma forma em que este os experimente em um nível mais integrado, “de escuta da escuta”, como diria Faimberg (2010). Nesse sentido, ressaltamos a importância em pensar a respeito das teorias psicanalíticas à luz de casos clínicos, pois, como é sabido, a psicanálise nasce e se transforma através da prática clínica. Retoma-se que este estudo não objetiva esgotar as reflexões sobre o tema da psicanálise com crianças, o qual é amplamente discutido e sempre atual, devendo ser debatido e investigado, o que pode gerar grandes transformações e contribuições. Portanto, à luz do conceito fundamental, repetição, tomemos como metáfora o “repetir” do tema, pois não é, afinal, na *repetição* que o novo surge e é produzido?

No bojo da prática psicanalítica, o sujeito está para além de um objeto de intervenção, e por isso precisa ser considerado em sua singularidade. Isso vale, também, para a psicanálise com a criança. A narrativa do caso clínico permitiu aqui abordar as peculiaridades da psicanálise com crianças, possibilitando, em referência ao livro *4+1 condições de análise*, de Antonio Quinet (2009), abrir espaço para somar, dentre os diversos +1, as condições de análise da criança, sustentando que é possível que ela seja acolhida em sua própria demanda e não apenas a partir da ótica familiar, médica, ou escolar. Isso significa que ela consegue expressar, de forma particular, a sua realidade psíquica, barrando, portanto, a *afânise* do sujeito.

Quanto à direção do caso, através de suas análises, percebe-se que Carol fica cada vez mais à vontade, iniciando diálogos e trabalhando temas que lhe dizem respeito, mesmo que possam parecer aparentemente triviais ou banais. Mas é disso que se trata! A análise também avança e serve a esses temas: o sem-sentido, o supérfluo, o marginal, o dito trivial. Uma análise não é feita só de grandes temas, mas de temas menores, também. É no pa-la-vre-ar

que se contorna a falta e onde emergem os afetos e os desafetos ali condensados. Nunca se sabe aonde a análise vai nos levar, pois, afinal, não é a dita *associação livre*? ■

THE CLINICAL DEMAND OF THE CHILD: A POSSIBLE PSYCHOANALYSIS

ABSTRACT

This paper addresses some issues considered relevant to psychoanalysis with children, such as the concept of repetition (Wiederholen) and the playing, in the light of a clinical case study, result of a first experiment in psychological care in a clinic-school of a Psychology Course, by psychoanalytic approach. Through this case, we aim to demonstrate that it is possible to make room for listening to the clinical demands of the little subject who comes to therapy, in response to the alienation of who brings the child for analysis, and therefore it is possible to preserve the subjective condition of the child in attendance. The case opens space to add to the conditions of child analysis, holding that it is in repetition that the new emerges. In this study, we used fictitious names in order to preserve the participants' identities.

Index terms: *child psychoanalysis; demand; repetition; play; clinical case.*

LA DEMANDA CLÍNICA DEL NIÑO: UN POSIBLE PSICOANÁLISIS

RESUMEN

Este trabajo plantea algunos temas considerados relevantes para el psicoanálisis con niños, como el concepto de repetición (Wiederholen) y el del juego, desde un estudio de caso clínico, resultado de una primera experiencia de atención psicológica en una clínica escuela de un curso de psicología con enfoque psicoanalítico. Desde este caso se pretende demostrar que es posible establecer espacio para la escucha de la demanda clínica del pequeño individuo que viene a la clínica, en respuesta a la alienación de quienes lo llevan al análisis, por lo que es posible preservar la condición subjetiva del niño en la atención. El caso ofrece aportes para el análisis con niños, sosteniendo que es en la repetición que surge el nuevo. Los nombres de los participantes se han cambiado para preservar su identidad.

Palabras clave: *psicoanálisis con niños; demanda; repetición; juego; caso clínico.*

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1982). *Psicanálise da criança: teoria e técnica* (A. L. L. de Campos, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1979)
- Almeida, L. P., & Atallah, R. M. F. (2008). O conceito de repetição e sua importância para a teoria psicanalítica. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 11(2), 203-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982008000200003>
- Azeno, M. E. G. (1995). *Psicodiagnóstico clínico: novas contribuições*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Blinder, C., Knobel, J., & Siquier, M. L. (2011). *Clínica psicanalítica com crianças* (L. Scaboro, S. Wassal, & V. Monegato, trads.). Aparecida, SP: Ideias e Letras.
- Brandão Júnior, P. M. C. (2008). *O sujeito abusado da psicanálise* (Dissertação de Mestrado em Psicanálise) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Breuer, J., & Freud, S. (2006). Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 2, pp. 39-53). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1909)
- Chechchinato, D. (2007). *Psicanálise de pais: criança, sintoma dos pais*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Conselho Federal de Psicologia. (2014). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de <https://goo.gl/Niv0bd>
- Ferreira, T. (2000). *A escrita da clínica: psicanálise com crianças*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Faimberg, H. (2010). Método “a escuta da escuta”. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 44(3), 33-41.
- Freud, S. (2006) Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 10, pp. 12-133). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1909)
- Freud, S. (2006). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp. 17-72). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (2006). Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 12, pp. 163-171). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (2006). Escritores criativos e devaneio. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 9, pp. 145-158). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1908)
- Freud, S. (2006). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In: S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad., Vol. 12, pp. 234-255). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1911)
- Hachet, A. (2006). Entre prevenir e normalizar, que lugar terá o sofrimento da criança. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 9(1), 27-34. doi: dx.doi.org/10.1590/S1516-14982006000100002
- Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-1955*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 807-842). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1960)
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: a angústia, 1962-1963*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

- Matsuo, T. Y., & Carreira, A. F. (2015). A alienação da criança: clínica e contemporaneidade. *Estilos da Clínica*, 20(3), 475-491. doi: dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p475-491
- Nasio, J.-D. (2001). *O que é um caso? Os grandes casos de psicose*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Petri, R. (2008). *Psicanálise e infância: clínica com crianças*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Prestes, S. C. (2005, outubro). O sintoma da criança e o trabalho analítico com os pais. *Revista Nomear*, 5-76.
- Quinet, A. (2009). *As 4+1 condições de análise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Quinet, A. (2012). *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Siqueira, B., Saruê, S., & Vinheiro, V. (1992). A interpretação e o ato na psicanálise com crianças. *Revista Letra Freudiana*, X(9), 51-60.
- Zanetti, S. A. S., & Kupfer, M. C. M. (2006). O relato de casos clínicos em psicanálise: um estudo comparativo. *Estilos da Clínica*, 11(21), 170-185. doi: dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v11i21p170-185
- Zornig, S. M. A.-J. (2008). As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 73-77. doi: dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000100009

NOTAS

1. Para a psicanálise, *eu-ideal* é sempre o *ideal de eu* de alguém, de um Outro.
2. De fato, Freud nunca chegou a atender diretamente crianças. Neste caso, em particular, Freud chegou a ter uma conversa direta com o menino, no entanto, a análise que ele faz desse caso é baseada nos relatos do pai, o qual observara o garoto desde pequeno.
3. Brincadeira criada pelo neto de Freud. Segundo a nota do editor inglês James Strachey (Freud, 1920/2006, p. 24), *Fort*, traduzida pela versão inglesa *gone*, particípio passado do verbo *to go* (ir, partir). Ao puxar o carretel, o menino o saudava com a expressão alegre *Da* (ali). Nesse brincar, o garoto expressava e elaborava a angústia pela falta da mãe. Freud interpreta a brincadeira como uma encenação – atuação, portanto repetição – do desaparecimento e da volta de sua mãe. Tratar-se-ia de uma forma de produzir prazer em uma situação de desprazer, através do jogo e da *fantasia*.
4. É importante ressaltar que a tia-avó e Júlia também estão em atendimento, cada uma com um analista diferente, sendo que as três são atendidas no mesmo horário, por questões práticas de horários e locomoções.
5. Segundo Antônio Quinet (2012) em *Os outros em Lacan*, as quatro modalidades de objeto *a* (causa de desejo) relativas à pulsões oral, anal, escópica (olhar) e invocante (voz), se repartem de forma diferente em relação à *demanda* e ao *desejo*. “O olhar, objeto de pulsão escópica, é o objeto de *desejo ao Outro*, *desejo para o Outro*.

No âmbito da atividade da pulsão escópica está o *fazer-se* pelo *Outro*, e assim o sujeito se dá a ver, se exhibe para o *Outro*: ser olhado se encontra no objetivo final da pulsão voyeurista-exibicionista. Daí tratar-se de um desejo para o *Outro*, que convoca, portanto, seu olhar” (p. 39).

6. O jogo “Na minha sala quem é...”, de Jéssica Milbratz Moreira e Marcella Bastos Cacciari, foi desenvolvido na mesma instituição de ensino pela primeira autora com orientação da segunda, e tem o objetivo principal de estimular as crianças a falar do seu ambiente escolar de forma lúdica, mais precisamente da sala de aula, identificando os comportamentos e as posturas de seus colegas e a sua própria postura nesse contexto. Busca contribuir também na investigação de aspectos psicológicos relacionados ao *bullying*, dificuldade de aprendizagem, preconceito, estereótipos, entre outros.

leitao.iagor@hotmail.com
Rua Horácio Barbosa Alves, 786
29945-500 – São Mateus – ES – Brasil.

marcella.cacciari@gmail.com
Rua Sete, 22
29830-000 – Nova Venécia – ES – Brasil.

Recebido em setembro/2016.
Aceito em março/2017.

RESUMO

Investigam-se as interações entre bebês e crianças pequenas apontando as possibilidades de participação na constituição psíquica e no desenvolvimento. Esses sujeitos foram denominados “pequenos semelhantes” e definidos em termos constitucionais. Foi realizada uma revisão bibliográfica da teoria psicanalítica embasada em três principais autores: Freud, Lacan e Winnicott. Esta revisão foi confrontada com dados de observação da psicologia do desenvolvimento. Conclui-se que os pequenos semelhantes interagem e formam organizações pré-grupais e grupais marcadas pela identificação, agressividade e cooperação, além de ter participação única e diferencial na constituição psíquica e no desenvolvimento, melhor definida como a gênese dos sentimentos sociais.

Descritores: *psicanálise da criança; desenvolvimento humano; bebês; criança; constituição psíquica.*

O PEQUENO SEMELHANTE EM QUESTÃO: O QUE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS PODEM FAZER PELOS SEUS PARES SEMELHANTES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E NO DESENVOLVIMENTO

Daniel Kazahaya

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p83-99>.

Bebês e crianças compartilham o viver e espaços comuns, seja na família nuclear com irmãos, seja na família extensiva com primos e amigos, seja na tribo, ou mesmo nas creches, berçários e orfanatos. O que pode haver em comum nesse

■ Psicólogo. Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), São Paulo, SP, Brasil. Professor na Universidade de Guarulhos (UNG) e na Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

compartilhar o viver com semelhantes, também pequenos, diante dessa variedade cultural dos encontros e desencontros desses pequenos sujeitos? É a pergunta que norteia este artigo.

Este trabalho explora um tema relativamente pouco abordado em psicanálise, que é o encontro de dois ou mais pequenos sujeitos ainda nos primórdios de sua constituição psíquica. Inclui-se esta discussão no âmbito das chamadas novas configurações familiares (Ceccarelli, 2007), pois é nesse contexto que surgem as perguntas em torno da problemática a qual nos dispomos analisar.

Na atualidade, a discussão sobre o pequeno semelhante e sua participação na constituição psíquica urge na sociedade ocidental. Não somente pelas questões socioculturais de formações de grupos, mas, especialmente, pela ida da prole às instituições de cuidados e educação (como creches, berçários, escolas e orfanatos) em idades cada vez menores, o que envolve a convivência precoce com pares e grupos infantis.

Esse contexto, que inspirou a temática deste trabalho, é bem definido: a convivência intensa e frequente de bebês e crianças pequenas com seus pares em instituições de cuidado e educação. Esses pequenos chegam a permanecer 12 horas diárias, 5 dias por semana aos cuidados da creche, demandando do adulto cuidador uma referência fundamental para o *vir a ser* desses sujeitos (Mariotto & Bernardino, 2009). Porém, a realidade social do Brasil e de muitos outros países é de uma escassez de cuidadores em contraste ao grande número de crianças aos seus cuidados (Papalia, 2009). Os números podem chegar a 10 ou 20 bebês e crianças aos cuidados de apenas uma cuidadora ou um par que se reveza (Newcombe, 1999).

Diante dessa escassez de adultos cuidadores, surge a questão central deste trabalho: o que se pode esperar do convívio de bebês e crianças com seus pares? Será que esses pequenos sujeitos podem contribuir entre si em termos de constituição psíquica e desenvolvimento?

Para esta investigação, adotou-se uma delimitação de objeto de estudo, denominado “pequeno semelhante”, e optou-se por uma definição em termos constitucionais. O pequeno semelhante ao qual nos referimos é o semelhante que se apresenta para um bebê ou criança pequena ainda no início de sua constituição subjetiva. Inclui os pares semelhantes que estão percorrendo um período similar quanto à constituição subjetiva.

Em termos lacanianos, o pequeno semelhante inclui o sujeito na chamada encruzilhada estrutural, formada pelo complexo do desmame, complexo do intruso e o estádio do espelho. Em termos winnicottianos, o pequeno semelhante se refere ao indivíduo que está percorrendo as fases iniciais do que ele denominava “amadurecimento pessoal”, em especial a tarefa de integração, a qual abriria a possibilidade do relacionamento a três corpos.

O pequeno semelhante se refere a esse sujeito que está num período de estruturação subjetiva, que vai do nascimento a possibilidade do complexo de Édipo, quando o sujeito teria, então, elementos subjetivos suficientes para lidar com o outro enquanto outro (não somente enquanto representação de si mesmo), assim como para assimilar o pai e a disposição que este poderá vir a ocupar no complexo de Édipo freudiano.

É importante ponderar que o termo não se restringe a uma cronologia, mas se aproxima do tempo lógico. Lacan e Winnicott enfatizavam essa problemática. Lacan (1985) nos diz que os estágios da libido permanecem sempre opacos, pois não têm uma pseudo-maturação natural, e Winnicott (1988/1990) sublinha que os estágios do desenvolvimento não são lineares, mas se entrecruzam em movimentos circulares.

Inicialmente o trabalho explora a questão do pequeno semelhante pelo viés da teoria psicanalítica pautando-se em três principais autores: Freud, Lacan e Winnicott. Posteriormente comparam-se os dados de observação da psicologia do desenvolvimento, de modo a verificar possíveis pontos de apoio à teoria psicanalítica.

Freud, embora não tenha abordado o encontro de dois ou mais pequenos semelhantes em sua obra, trabalhou largamente o tema do semelhante e, em seus escritos, encontramos os elementos fundamentais para a definição na noção aqui adotada de pequeno semelhante. Nesses escritos destacam-se três elementos constantes na temática dos semelhantes: identificação, agressividade e cooperação. Esses elementos foram utilizados como operadores de leitura.

Em *Totem e tabu* (Freud, 1913/1990), por exemplo, a filogênese social é abordada por esse viés. Os semelhantes se unem para poder lidar com o pai da horda primitiva e frear sua onipotência e narcisismo. Ou seja, é a partir do outro semelhante com quem o sujeito se *identifica* em desamparo e na subjugação ao poder do pai que o indivíduo encontra meios para se haver com o pai da horda. Numa visão mais ampla e geral, Freud trabalha o encontro dos semelhantes sempre referenciados ao pai. É o pai quem intermedia e dá lógica a esses encontros.

Em outros momentos, Freud (1921/1990) trabalha o semelhante no encontro de crianças, a exemplo dos irmãos, em que o sentimento coletivo seria uma formação reativa de justiça e tratamento igual para todos. O primeiro filho, diante da impossibilidade de exclusividade do amor dos pais, tem que ceder a realidade de que esse amor é também

voltado a outros filhos, os quais o primogênito não pode excluir. Assim, ele é obrigado a se identificar com os demais filhos na busca de tratamento igual, ou seja, já que ele não pode ser o preferido e ter exclusividade no amor, então que mais ninguém tenha.

Desse modo, verificam-se elementos essenciais dos encontros com os semelhantes: a *agressividade*, no desejo inicial de exclusão; a *identificação*, no reconhecimento de que o irmão também tem o amor dos pais e que está em situação muito similar à do sujeito; e na *cooperação*, já que esse semelhante pode se unir ao outro na busca de justiça e tratamento igual. “Identificação” e “agressividade” são termos frequentemente utilizados em psicanálise, mas o termo “cooperação” não está ligado a esse campo de conhecimento, sendo mais utilizado pela Etologia e pela Psicologia do Desenvolvimento. Entretanto, o termo foi utilizado aqui por melhor representar o conjunto de fenômenos que envolve os semelhantes num tipo de organização social da qual advém o colaborar, a união, um pacto de ação mútua, em que é necessário lidar com as demandas do outro respeitando o uso comum de espaços.

A agressividade sofre um desenvolvimento ulterior, pois, para além da questão da destrutividade, é ela o que permite ao sujeito alavancar seus desejos no social. Freud (1930/2010) pondera que a luta e a disputa são imprescindíveis ao sujeito, mas não necessariamente significam inimizade, ou seja, há uma espécie de “disputa amigável”.

Curiosamente, em Freud (1919/2010) encontramos indícios do que poderia ser uma análise mais profunda sobre o que denominamos “pequeno semelhante” em seu texto sobre as experiências *Unheimlich*, termo por vezes traduzido como “o Inquietante”, pois as características encontradas nesses fenômenos são análogas às trabalhadas por Lacan sobre o pequeno semelhante no Complexo do Intruso.

A interpretação que Freud (1919/2010) dá para os fenômenos *Unheimlich* está ligada ao ressurgimento do que fora muito próximo e familiar, mas recalcado, e que ao retornar nas diversas experiências provoca o *inquietante*. Em várias passagens essa experiência inquietante estaria ligada ao semelhante, seja na forma de um duplo ou do sócia.

Para Freud (1919/2010), “o duplo foi originalmente uma garantia contra o desaparecimento do Eu” (p. 353), sobre o que, a princípio, concorda com Rank (1914 citado por Freud, 1919/2010) que estaria ligado à alma imortal, à primeira negação da morte. Porém, o duplo é citado também como aquele semelhante que participaria da identificação nas questões relativas ao pai, numa análise muito similar ao *Totem*

e *Tabu*. Em sua citação de Gotthelf, vemos a seguinte demarcação: “Sch. 127, 148; Eis o que é verdadeiramente Heimlich, quando o homem sente no próprio coração como é pequenino, e como é grande o Senhor” (Gotthelf citado por Freud, 1919/2010, p. 335).

O duplo e o sócia teriam sua importância por sua aparência igual, o que facilitaria os processos de identificação. Freud também enfatiza a gênese da experiência do inquietante nos primórdios da constituição subjetiva:

Essas concepções surgiram no terreno do ilimitado amor a si próprio, do narcisismo primário, que domina tanto a vida psíquica da criança como a do homem primitivo e, com a superação dessa fase, o duplo tem seu sinal invertido: de garantia de sobrevivência passa a inquietante mensageiro da morte (Freud, 1919/2010, p. 352).

Freud atribuía ao duplo um recuo a períodos iniciais da formação do sentimento do Eu, no qual não havia uma nítida delimitação do Eu contra o mundo externo e contra os outros. Este seria um ponto fundamental do inquietante, ou seja, um período em que o outro, semelhante, fora tão próximo a ponto de ser confundido com o próprio Eu, mas que agora retorna com angústia, pois está recalcado. Freud (1919/2010) relaciona esse recalcado a um “caráter demoníaco” que estaria ligado às “tendências do bebê” e pondera que “as considerações anteriores nos levam a crer que será percebido como inquietante

aquilo que pode lembrar essa compulsão de repetição anterior” (p. 356).

Embora Freud, por vezes, sinalize o inquietante em termos de uma instância psíquica (de vigia do eu, auto-observação e autocrítica), nossa indagação está na possibilidade de o pequeno semelhante poder se apresentar enquanto encarnação desse duplo ou sócia. Assim, em um dos vieses, o inquietante seria um resquício ou sinal da experiência com o pequeno semelhante, que recalcado nos primórdios da constituição subjetiva ressurgiria na atualidade como o inquietante. Esse fato será trabalhado com maior profundidade nos fenômenos do transitivismo, em Lacan, e da localização do Eu no corpo, em Winnicott, apresentados adiante.

Embora Lacan não cite diretamente o *Unheimlich* em seus escritos sobre o pequeno semelhante, vemos que os elementos presentes no complexo do intruso são antecipados por Freud nesse texto de 1919.

Mais adiante, é Lacan quem vai aprofundar e destrinchar a importância do pequeno semelhante na constituição subjetiva. Lacan (1938/2003) atribui ao pequeno semelhante uma função de intruso já nos primórdios da constituição da subjetividade, num período anterior ao complexo de Édipo freudiano.

Para isso, Lacan parte da proposta de complexos anteriores ao complexo de Édipo, denominando-os “complexos familiares”, sendo eles, além do complexo de Édipo, o complexo do desmame e o complexo do intruso. O autor trabalha o pequeno semelhante apresentado primeiramente na figura do irmão que, por meio de uma intrusão, remete o sujeito a uma identificação na forma de rivalidade, na qual se desdobrarão elementos constitutivos fundamentais e inaugurais das relações triangulares. Nesse percurso Lacan situa o sujeito numa encruzilhada estrutural, formada pelo complexo do desmame, do complexo do intruso e do estágio do espelho. Essas três operações desembocariam na formação do eu.

Lacan (1938/2003) atribui ao complexo do intruso a gênese do sentimento social: “O Eu se constitui ao mesmo tempo que o outro no drama do ciúme” (p. 49). O autor utiliza a figura do intruso no sentido da identificação pela rivalidade e pela alteridade. O intruso, ao ocupar um lugar de privilégio que antes pertencia exclusivamente ao sujeito, permite uma identificação e introduz o incômodo ao mostrar que o lugar que outrora fora privilégio do sujeito pode pertencer a outro, sendo, portanto, passível de disputa, de rivalidade.

No complexo do intruso o sujeito primitivo *se reconhece* entre irmãos, ou seja, ele se distingue de outros. É nesse momento que perceberá e entenderá que existe o outro. O pequeno sujeito

reconhece o outro enquanto intruso e rival num primeiro momento, mas, ao reconhecer que o outro ocupa um lugar diferente do seu próprio, ele tem a possibilidade de se distinguir dele.

Mais adiante, Lacan (1949) trabalha o fenômeno do transativismo:

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

No transativismo, a criança transita pelos outros, por assim dizer. Seu espaço se confunde com o do outro. Lacan (1938/2003) dá o exemplo da criança que chora ao ver outra cair no chão, como se ela transitasse pelo outro que se machuca, ou, mais precisamente, como se a outra que caísse fosse o próprio sujeito que observa. Há um “transitar” que remete o sujeito a uma identificação com o outro. Uma identificação de característica narcísica, pois se refere ao próprio sujeito, a qual Lacan (1948/1966) especificou em sua quarta tese sobre a agressividade: “A agressividade é a tendência correlativa a um modo de identificação a que chamamos narcísico e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades características de seu mundo” (p. 110).

É importante frisar esse primeiro paradoxo no qual se encontra o pequeno sujeito diante de seu semelhante.

O irmão que ao mesmo tempo se quer destruir, pois remete a uma exclusão, é o mesmo que novamente, por exclusão, lhe permite manter o vislumbre de ser uma unidade separada do Outro. Nesse paradoxo o sujeito tem a possibilidade de engendrar o sentimento social, de aceder ao fato de que o semelhante pode ser odiado, mas também pode ser objeto de identificação, é rival e “salvador”, intruso, mas colaborador.

Assim, Lacan pondera que há uma espécie de simpatia ciosa, similar à disputa amigável trabalhada por Freud, que marca e delimita com precisão a gênese do sentimento social. Aquele que me exclui é o mesmo que me inclui. O que ameaça um lugar nostálgico é o mesmo que garante um devir subjetivo.

Esse local nostálgico, para Lacan (1938/2003), seria a relação com a mãe, representada no complexo do desmame pela imago da amamentação, à qual o autor relaciona uma imagem de quase totalidade do sujeito. Tanto o complexo do desmame quanto o complexo do intruso seriam momentos de embate entre uma pulsão que quer se satisfazer e o real que impõe sua limitação, o que liberaria um quê de angústia.

É neste ponto que o pequeno semelhante – enfatizado por Winnicott – surge como uma triangulação inicial, que auxilia o sujeito a sair de uma relação dual imaginária com a mãe. Winnicott (1966) atribui ao pequeno semelhante também outras funções, como o amadurecimento pessoal e mesmo formações grupais e pré-grupais entre esses pequenos.

Para o pediatra inglês, o pequeno semelhante, na figura do irmão, seria fundamental ao contribuir para a integração da agressividade e para a passagem desta ao amor. O que também favoreceria o que ele denominou “permanência de objeto”, ou seja, o fato de o irmão ser a mesma pessoa que primeiramente o sujeito quis eliminar, para depois se transformar num parceiro com o qual se pode brincar e compartilhar a vida.

O irmão mais novo surge como ameaça a uma relação segura e estável com os pais. Essa ameaça surge apenas em relação, e no que Winnicott denominava “espaço potencial”, isto é, a representação de um espaço subjetivo que dialoga com o sujeito e a realidade compartilhada por meio da criatividade. O espaço potencial permite ao sujeito sentir que “a vida vale a pena ser vivida”, pois este se inicia em relação à mãe e culmina na cultura (Winnicott, 1988/1990).

O olhar de Winnicott (1966) sobre o advento de um irmão é, portanto, de um “enriquecimento” para a vida do sujeito. É no contato com esse pequeno semelhante que o sujeito poderá “dominar os tremendos conflitos e sentimentos suscitados” (p. 151).

O autor trabalha a questão de ter ou não irmãos, e enfatiza uma função principal que o irmão pode desempenhar:

Uma coisa que falta especialmente no filho único é a experiência de sentir o ódio crescer nele; o ódio da criança quando o novo bebê ameaça o que parecia ser uma relação estabelecida e segura com a mãe e com o pai... Esse ódio cederá gradualmente o lugar ao amor à medida que o novo bebê se converter num ser humano com quem se pode brincar e de quem podemos sentir orgulho (Winnicott, 1966, p. 151).

Com a confiança e fidedignidade na relação do bebê com o ambiente, o contato do sujeito com o pequeno semelhante – que a princípio era ameaça – pode gradualmente se transformar em uma relação de amor, contribuindo para o sujeito integrar nessa relação os diferentes aspectos de um objeto. Isto é, está gradualmente se formando como unidade e considerando os demais como unidades separadas. O bebê está se aproximando do ponto em que seria possível a introdução de um relacionamento a três corpos.

Winnicott considera o grupo uma conquista do sujeito, uma conquista do *Eu Sou*. Ao ponderar a questão da escola, da instituição de cuidado de bebês e crianças, e a psicologia de grupo, Winnicott (1965/2005) trabalha duas possibilidades para as crianças:

1. A criança normal, que tem um lar normal, tem objetivos, e vai à escola querendo de fato aprender alguma coisa,

que trava contato com seu próprio ambiente e chega até a ajudar a conservá-lo ou modificá-lo, e 2. a criança desajustada, por contraste, tem necessidade de um ambiente cuja tônica seja o cuidado, e não o ensino; este assunto secundário que pode assumir às vezes caráter especializado, tendo mais a natureza de um remédio de que de instrução escolar. Para a criança desajustada, em outras palavras, a “escola” tem o significado de abrigo ou albergue (p. 213).

Mais adiante, Winnicott (1965/2005) é categórico quanto à participação do grupo na constituição do sujeito:

A criança recém-integrada participa, assim, de seu primeiro grupo. Antes desse estágio só existe uma formação primária pré-grupal, na qual elementos não-integrados são mantidos unidos por um ambiente do qual não se encontram ainda diferenciados. Esse ambiente é a mãe que segura o filho.

O grupo é uma conquista do EU SOU, e é uma conquista perigosa. A proteção é muito necessária nos estágios iniciais; sem ela, o mundo externo repudiado volta-se sobre o novo fenômeno e o ataca por todos os lados e de todos os modos possíveis e imagináveis (p. 217-218).

Destaco a passagem em que Winnicott diz que antes da integração há apenas uma formação pré-grupal com elementos não-integrados amparados pelo ambiente. Winnicott (1965/2005) considerava que o estágio de *Eu Sou* seria um momento “cru”, no qual o indivíduo sente-se infinitamente exposto, de modo que esse momento só poderia ser

suportado quando há alguém envolvendo a criança em seus braços. Ele diz que “exposto” significa nu e aponta a importância de corpo e psique estarem ocupando o mesmo lugar, a membrana limitadora não pode ser apenas simbólica, mas deve coincidir com a membrana corporal, a pele.

Winnicott cita um breve relato de caso de uma paciente adulta que auxilia a ilustrar essa questão. O autor enfatiza que a localização do eu no próprio corpo pode ser considerada óbvia, mas que uma paciente psicótica em análise recordou que, na infância, “ela achava que sua irmã gêmea no assento ao lado do carrinho era ela mesma. E até se surpreendia quando alguém pegava a sua irmã no colo e ela ficava parada onde estava. Sua percepção do eu e do outro-que-não-o-eu não tinha se desenvolvido” (Winnicott, 1941/2000, p. 223). Neste caso, claramente o pequeno semelhante não se apresenta como “ameaça”, mas, quem sabe, como uma salvação, uma “garantia de sobrevivência do eu”. Remeto o leitor à passagem destacada anteriormente sobre o *Unheimlich* freudiano.

Assim, a compreensão de Winnicott (1965/2005) sobre a formação de grupos remete a dois termos: a “unidade do indivíduo” e a “cobertura materna”, sendo que a origem dos grupos pode se referir a qualquer um dos extremos desses dois termos. No primeiro extremo, com a integração do indivíduo, ele se une ao grupo enquanto “unidade individual”, e assim

pode-se atribuir ao grupo formado por indivíduos integrados como que uma “superposição de unidades” em que a base da formação grupal madura é a multiplicação de unidades individuais. Neste caso, o grupo pode se beneficiar da experiência pessoal de cada membro justamente porque recebeu os termos necessários considerados por Winnicott (1965/2005), a cobertura materna e o apoio à integração.

No outro extremo da formação grupal, em que se considera a “cobertura”, aquelas pessoas estariam relativamente não-integradas. Nesses casos, o autor define três estágios:

(a) Apreciam o fato de estarem sendo cobertos, e adquirem confiança.

(b) Começam a explorar a situação, tornando-se dependentes e regredindo à não-integração.

(c) *Começam, cada um por si mesmo, a adquirir alguma integração, e, nesses momentos, valem-se da cobertura proporcionada pelo grupo, a qual lhes é necessária devido às suas expectativas de perseguição. Os mecanismos de cobertura são submetidos nesse ponto a grande tensão. Alguns indivíduos conseguem obter sua integração pessoal, e prestam-se assim a serem inseridos em outro tipo de grupo, no qual os indivíduos mesmos proporcionam o funcionamento grupal. Já outros não podem ser curados pela terapia das coberturas apenas, e continuam precisando do cuidado de uma agência, sem, porém, identificarem-se com essa agência (Winnicott, 1965/2005, p. 219, grifos nossos).*

Sublinha-se que Winnicott considerava que o grupo poderia, em alguns casos, contribuir para a integração do

sujeito, servindo como “cobertura” que ampara os sujeitos que não tiveram uma integração suficiente, ou seja, o grupo pode amparar a falta do ambiente. No entanto, em outros casos esses grupos devem ser cuidados, ou seja, demandam uma estrutura organizada que os agencie.

No entanto, Winnicott (1965/2005) considera que, devido à exposição envolvida na formação do *Eu Sou* – sentimento de estar nu, cru, exposto –, há na formação grupal uma expectativa de perseguição. Esse sentimento pode inclusive ser um estímulo para essa formação, que, porém, se constituída dessa maneira, se revelará artificial e apresentará instabilidade. Portanto, abrem-se diversas possibilidades na formação grupal de pequenos semelhantes, nas quais estes podem ou não contribuir para a constituição psíquica, dependendo das características individuais e/ou grupais.

Um exemplo elucidador sobre esse aspecto da teoria winnicottiana foi apresentado por uma analista numa discussão sobre o tema num colóquio de psicanálise de crianças realizado em São Paulo. A analista deu o seguinte exemplo:

Às vezes vejo grupos de crianças que estão para adoção, e eles assumem características que se completam e formam um grupo muito fechado. Às vezes apenas uma das crianças se relaciona com os adultos, às vezes apenas uma fala com outras pessoas, e outro é extremamente calado. Às vezes um é agressivo e o outro bondoso, ou um é muito ativo e o outro passivo, e normalmente eles mantêm uma postura de “fechamento” entre

elas, onde é muito difícil conquistar a confiança das crianças. Quando isto acontece, é em relação ao grupo todo. Isoladamente, estas crianças tendem a ter atitudes diferentes.

O exemplo demonstra claramente que, quando houve quebra de confiança no ambiente cuidador e ainda não há integração dos indivíduos em unidades separadas, os pequenos semelhantes podem se unir em grupo, o que traria uma sensação de unidade (partes não integradas no indivíduo, unidas e manifestadas no grupo enquanto uma pseudounidade).

Esse fato será posteriormente apresentado na psicologia do desenvolvimento, que mostrará que as crianças se relacionam a partir da mãe (ambiente) ou cuidador, e que suas interações estão frequentemente amparadas por essas figuras. Já em outras situações, quando não há apoio do ambiente (mãe ou educadora), como no caso de algumas creches, as crianças tendem a interagir entre elas sem demonstrar uma referência em relação ao adulto cuidador, isto é, não há identificação.

Essa análise winnicottiana das formações grupais demarca uma grande diferença em relação a Freud. Winnicott trabalha a hipótese das formações grupais já nas tenras idades, antes de a lógica edípica permear o contato com outros semelhantes. Nesses grupos, não é o pai e a lei que referenciam a formação coletiva, mas a constituição (integração) dos sujeitos do grupo (sua integração ou estabelecimento do Eu sou) e a cobertura materna.

Psicologia do desenvolvimento

Diante dessas considerações sobre o pequeno semelhante na teoria psicanalítica, nos voltamos para a psicologia do desenvolvimento para buscar verificar se os dados de observação poderiam contribuir para a compreensão dos fenômenos.

A princípio, a hipótese era a de que a psicologia do desenvolvimento não atribuía uma interação entre bebês e crianças pequenas. Isso realmente foi verificado em grande parte pelos autores que desenvolveram pesquisas até meados da década de 1980, a exemplo de Piaget e Inhelder (1982), Gesell (1974/1985), Vygotsky e Luria (1996), entre outros.

Porém, encontramos algumas exceções, como a psicóloga Charlotte Bühler (1943), que realizou observações sobre bebês em tenras idades sob um viés mais psicanalítico. A autora descreve, já em 1924, interações entre bebês nas quais ela localiza a agressividade e o

colaborar. Em suas observações ela incluiu a disputa de brinquedos, o olhar, o sorriso, um grito, balbucios, imitações, atividades lúdicas, choro, e outros, de modo que se ampliou o campo de observações sobre as interações desses pequenos, verificando que muitas dessas interações já estariam presentes mesmo aos 5 meses de idade.

Foi nas observações de Bühler que Lacan se inspirou para elaborar o complexo do intruso. Há uma passagem que muito nos auxilia:

Um bebê de 6 a 11 meses empurra o outro para o lado ou lhe toma o brinquedo das mãos, e logo sorri triunfante; o outro permanece sentado, quieto, inibido, e não se atreve a defender-se. Ou se rebela, se lança sobre o rival e tenta toma-lhe o brinquedo. Quero dizer que no segundo semestre de vida já comprovamos demarcadas relações de rivalidade, de domínio e de sujeição, início de uma hierarquia (Bühler, 1946, p. 52, tradução nossa).

Essa autora já antecipa um debate sobre uma esfera vital do sujeito. Algo como um campo subjetivo que delimita e dá contornos às interações entre os sujeitos.

Alguns pesquisadores brasileiros, como Vasconcelos, Amorim, Anjos e Ferreira (2003), enfatizaram a importância de se considerar o contexto em que ocorrem essas interações. Fatores como a presença ou não da mãe, de brinquedos, de cuidadores, de outras crianças, influenciam decisivamente nas interações.

Um brinquedo pode não interessar muito a uma criança, mas basta que outra lhe tome para que o sujeito tente pegá-lo. Um adulto pode passar despercebido num ambiente, mas se dá atenção para outro pequeno, o sujeito tenta chamar atenção também. Isso mostra que as interações dos bebês têm que ser avaliadas num contexto ampliado, em que se considere algo como um campo subjetivo. Vasconcelos et al. (2003) enfatizam que é importante estabelecer uma definição de interação que possibilite captar e traduzir as características das interações nas tenras idades. Eles adotaram uma visão de interação que diz respeito a um “potencial de regulação entre os componentes do grupo, do sistema” (Carvalho; Império-Hamburger; Pedrosa, 1999, citado por Vasconcelos et al., 2003, p. 247), de modo que bebês num mesmo ambiente configurem um campo interacional.

Os pesquisadores apontam que no primeiro ano de vida há diversas interações entre os bebês que poderiam ser classificadas como não intencionais, mas que modificam o comportamento umas das outras. Em outro ponto, a incompletude motora dos bebês seria promotora de interações.

Os autores ressaltam que o distinguir ou não episódios de interação entre os bebês pode estar diretamente relacionado à nossa rede de significações. Destacaram três aspectos das interações entre bebês: o primeiro seria o “poder do olhar” e sua capacidade de desencadear ações, emoções e imitações; o segundo aspecto foi apelidado de “diálogo mudo”, “múltiplas vozes” ou “dança de mãos”, que trata das interações que envolvem as crianças e suas mães, em que se destacam várias passagens nas quais as mães fazem algo como uma dança de mãos e vozes para guiar a interação de bebês; e o terceiro seria o “complexo bebê-objeto”, que se refere à atração do sujeito ao objeto. Assim, o brinquedo pode ser um atrativo, mas o que configura a interação é o fato de o brinquedo estar em posse de outra criança.

Portanto, alguns autores da psicologia do desenvolvimento contribuíram de forma decisiva para a compreensão das interações dos pequenos semelhantes. As interações estão lá, e dependem em grande parte da rede de significações dos pesquisadores. Essas interações têm características únicas, principalmente porque são mais fragmentadas e esporádicas em relação às interações de crianças grandes ou adultos, de modo que devemos respeitar e considerar a peculiaridade dos pequenos sujeitos.

As observações demonstram que identificação, agressividade e cooperação começam a se desenvolver já aos 5 ou 6 meses. Vão se complexando gradualmente a partir dessa faixa etária. As interações não podem ser consideradas isoladas, é necessário ponderar o campo subjetivo que influencia os bebês.

Finalizando, creio que este trabalho também forma uma rede de significações sobre o pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva, que nos indica uma participação fundamental que pode ser mais bem descrita, como disse Lacan, como a *gênese dos sentimentos sociais*. É no encontro com o pequeno semelhante que o sujeito tem a possibilidade de se reconhecer e de se distinguir do outro. Como aponta Winnicott, é com este que ele poderá expressar e integrar um ódio genuíno e o amor de compartilhar a vida. Os pequenos semelhantes também podem formar grupos que apresentam características diferentes daqueles estudados por Freud, uma vez que a referência não é o pai, mas constituição subjetiva dos indivíduos e cobertura materna. Há um contraponto aqui, visto que a base da formação grupal não é a identificação com o pai e o ideal do eu, mas o sentimento de estar nu, exposto, com expectativa de perseguição. Aqui o grupo fornece uma proteção momentânea contra esse sentimento, em que alguns indivíduos podem se beneficiar da “terapia da cobertura” obtendo integração, já outros não, necessitando dos cuidados de uma agência. Podemos apontar que o pequeno semelhante também pode ser um indicador clínico da formação de um espaço de confiança e amor (na relação com a mãe e/ou educador), o espaço potencial, onde o bebê pode se constituir numa base de espontaneidade

e criatividade. Por exemplo, se há entre os pequenos semelhantes disputa para obter atenção do cuidador ou brinquedos, então há uma relação de confiança. Essa disputa gradualmente cederá espaço para a cooperação, marcando uma abertura social. ■

TODDLERS IN QUESTION: WHAT BABIES AND YOUNG CHILDREN CAN DO FOR THEIR SIMILAR PEERS IN THE PSYCHIC CONSTITUTION AND DEVELOPMENT

ABSTRACT

This paper investigates the interactions between babies and young children indicating the possibilities of a participation in psychic constitution and development. These subjects were named "similar toddlers" and defined in constitutional terms. A literature review of psychoanalytic theory was performed, based on three main authors: Freud, Lacan, and Winnicott. This review was confronted with observation data of developmental psychology. We conclude that similar toddlers interact and form pre-group and group organizations marked by identification, aggression, and cooperation, as well as having a unique and differential participation in the psychic constitution and development, better defined as the genesis of social feelings.

Index terms: *psychoanalysis of children; human development; babies; child; psychic constitution.*

EL PEQUEÑO SIMILAR EN CUESTIÓN: LO QUE LOS BEBÉS Y LOS NIÑOS PEQUEÑOS PUEDEN HACER POR SUS PARES SEMEJANTES EN LA CONSTITUCIÓN Y EL DESARROLLO PSÍQUICOS

RESUMEN

Se investigan las interacciones entre los bebés y los niños que precisan las posibilidades de una participación en la constitución y el desarrollo psíquicos. Estos chicos fueron nombrados pequeño semejante y definidos desde términos constitucionales. Se hizo una revisión de la literatura sobre la teoría psicoanalítica en tres autores principales: Freud, Lacan y Winnicott. Esta opinión fue confrontada con la observación de los datos de la psicología del desarrollo. Concluimos que los pequeños semejantes forman organizaciones pregrupales y grupales marcados por la identificación, la agresión y la cooperación, así como tiene una participación singular y diferenciada en la constitución y el desarrollo psíquico que mejor define como la génesis de los sentimientos sociales.

Palabras clave: *psicoanálisis del niño; desarrollo humano similar; bebés; niño; constitución psíquica.*

REFERÊNCIAS

- Bühler, C. (1943). *El desarrollo psicológico del niño: desde el nacimiento a la adolescencia*. Buenos Aires: Losada.
- Bühler, C. (1946). *Infancia y juventud: la génesis de la conciencia*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

- Ceccarelli, P. R. (2007). Novas configurações familiares: mitos e verdades. *Jornal de Psicanálise*, 40(72), 89-102.
- Freud, S. (1990). Totem e tabu. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 13, pp. 11-125). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1913)
- Freud, S. (1990). Psicologia das massas e análise do ego. In S. Freud. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp. 89-179). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1921)
- Freud, S. (2010). O inquietante. In S. Freud, *História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos")*: além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920): obras completas (P. C. Souza, trad., Vol. 14, pp. 328-376). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1919)
- Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936): obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 18). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1930)
- Gesell, A. (1985). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Don Quixote. (Trabalho original publicado em 1974)
- Lacan, J. (1949). O estádio do espelho como formador da função do Eu. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., p. 96-103). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1966). A agressividade em psicanálise. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 104-126). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1948)
- Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In J. Lacan, *Outros escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 23-90). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1938)
- Mariotto, R. M. M., & Bernardino, L. M. F. (2009). Detecção de riscos psíquicos em bebês de berçários de centros municipais de educação infantil de Curitiba. In *Anais, 9. Congresso Nacional de Educação Educere*. Curitiba, PR: Champagnat.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (Buchweitz, C., trad.). Porto Alegre, RJ: Artes Médicas.
- Papalia, D. E. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência* (R. C. Albuquerque, & J. C. Cardoso, trad., 11a ed.). São Paulo, SP: McGraw-Hill.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). *A psicologia da criança* (72a ed.). São Paulo, SP: Difel.
- Vasconcelos, C. R. F., Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. R. (2003). A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301. doi: 10.1590/S0102-79722003000200009
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (L. L. Oliveira, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (1966). *A criança e seu mundo* (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Winnicott, D. W. (1990). *Natureza humana* (D. L. Bogomoletz, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1988)

- Winnicott, D. W. (2000). A observação de bebês numa situação padronizada. In D. W. Winnicott, *Da pediatria a psicanálise. Obras escolhidas* (D. L. Bogomoletz, trad., pp. 112-132). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1941)
- Winnicott, D. W. (2005). *A família e o desenvolvimento individual* (M. B. Cipolla, trad., 3a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965)

danielkazahaya@gmail.com
Praça Tereza Cristina, 1. Clínica Psicológica
07023-070 – Guarulhos – São Paulo – SP – Brasil.

Recebido em janeiro/2017.
Aceito em março/2017.

SUJEITO, OBJETO E LINGUAGEM NO BRINCAR

Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta

RESUMO

Brincar é uma atividade tão corriqueira na infância que sua teorização resvala em certa obviedade. Todos podem testemunhar, cotidianamente, a necessidade que a criança tem de brincar e os avanços socioculturais que ela demonstra, quando tem seu tempo de fantasiar e brincar respeitado e potencializado. Um olhar mais atento à estrutura do brincar deixa a descoberto o processo da construção da subjetividade da criança, suas relações com o Outro da cultura de seu tempo histórico e a construção do objeto com o qual se produz um embate. Como a análise do brincar pode auxiliar na compreensão dos limites necessários ao fomento da subjetividade e da socialização na infância? É o que pretendemos discutir neste artigo.

Descritores: *brincar; subjetividade; Lacan; Winnicott; psicanálise.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p100-112>.

A maturidade do homem é ter reencontrado a seriedade com que brincava quando era criança.
Friedrich Nietzsche

Brincar de fazer o mesmo: repetição, trauma e brincar

Jones (1989, p. 270) destaca que a visita que Freud fez a sua filha Sofie, em 1915, quando teria observado seu netinho, Ernst, a brincar com o carretel, o marcara tão profundamente que possibilitara toda sua reformulação teórica. A observação

■ Psicanalista. Professora adjunta de Psicologia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

das crianças ao brincar também produziu em Winnicott inspiração para a produção de um de seus maiores conceitos, fundamentais para todos os que se dedicam a pensar o sujeito em suas relações com o Outro: o *brincar* como construção de uma realidade psíquica. Nossa prática voltada para a educação e clínica de crianças também se constrói continuamente na observação do brincar, em suas facetas de criação e de repetição. É na construção dessa prática que trataremos das relações entre o brincar, o Outro e o objeto. Para tanto, destacaremos no primeiro momento as relações entre o brincar e a construção da realidade psíquica e suas relações com a repetição, já anunciadas e tematizadas por Freud em 1912.

Na análise da brincadeira das crianças o que se destaca, para Freud (1920/2010), ao menos no primeiro momento, é o fator econômico, referido à carga pulsional, à quantidade de prazer produzido no brincar. Essa abordagem também é ressaltada por Winnicott (1971/1975), que destaca a busca do prazer como uma das características do brincar – podendo-se concluir que brincar produz prazer e satisfação. É necessário pontuar, a bem da clareza, que Winnicott publica esse trabalho especificamente sobre o conceito do brincar sessenta anos depois que Freud teorizou sobre a repetição, utilizando vários exemplos emblemáticos, como o brincar de uma criança. O pediatra psicanalista tinha, a sua percepção aguçada, uma ampla gama de experiências através das quais pôde recolher para nós as evidências da função do brincar na construção da subjetividade.

A repetição no ato de brincar é sublinhada por Freud como um *jogo*, que, em sua experiência direta com o brincar de seu neto, consistia em “desaparecimento e reaparição” dos objetos, seguidas das palavras *Fort e Da*, em alemão. Ação e prazer, além de compulsão por refazer o movimento, são parte integrante de toda a atividade, num laço entre o corpo da criança, o objeto jogado e resgatado, o Outro do qual ele encarna uma história e pelo qual é olhado. São todos esses elementos articulados nessa descrição:

Então era essa a brincadeira completa, desaparecimento e reaparição, de que geralmente via-se apenas o primeiro ato, que era repetido incansavelmente como um jogo em si, embora sem dúvida, o prazer maior estivesse no segundo ato (Freud, 1920/2010, p. 172).

É interessante que Freud destaque que o jogo demonstra o ganho cultural que a criança tem por uma renúncia pulsional. A que renuncia a criança quando brinca? Aqui, quando observa seu neto com as indagações sobre os maiores dilemas humanos, a pulsão de vida e a pulsão de morte, Freud percebe que se trata de um menino cuidado exclusivamente por sua mãe, que lhe dedica sua atenção e carinho. Em sua ausência, o menino se distrai, se ocupa e satisfaz com seus objetos brinquedos, aos quais faz desaparecer e ressurgir, segundo sua vontade, sem submetimento de seu domínio. A renúncia aqui, para o autor, revela um ganho

cultural de suportar não ser amado incondicionalmente, com o auxílio de substitutos escolhidos, com os quais brinca. Acata, assim, o afastamento da mãe, sem protesto. Nas palavras de Levin (2007, p. 55),

A criança coloca nos brinquedos todo o seu amor, localizando neles a ânsia irrefreável de ser amada, e toda a fantasia se concentra em torno dessa verdade que ela deseja conquistar. Para isso, incessantemente, ela atravessa os domínios da imaginação e passa para o outro lado, onde, de maneira engenhosa, procura achar o que, sem perceber, ela própria inventa.

A linguagem aqui se torna uma conquista, e é nesse momento que o menino em questão demonstra seu primeiro domínio da linguagem articulada (oposição de dois fonemas), demonstrando, também uma apropriação inicial do meio cultural em que está inserido. É da construção de uma borda entre o sujeito e o Outro que se trata, num movimento de alienação que produz o encantamento (e o assujeitamento) do menino à força da repetição da atividade (*Zwang*). Freud destaca que o segundo movimento, o de fazer retornar o carretel, era o momento de produção de maior prazer.

Winnicott (1971/1975) também teoriza sobre a importância do brincar como atividade de construção subjetiva quando o define como algo para além da masturbação, ou seja, do assujeitamento pulsional auto erótico na infância. Ele ressalta que o excesso

das tendências instintuais paralisa o brincar, deixando a criança fragilizada ante a experiência.

No brincar haveria prazer, segundo Freud, pela reversão de algo experimentado (como o desaparecimento da mãe), mesmo que a criança não tivesse saber sobre isso. É de 1914, do texto “Recordar, repetir e elaborar”, a pontuação do autor de que, para ocorrer a repetição, não é necessário saber consciente. O brincar constrói uma fronteira onde a experiência pode ser particularizada, nomeada e precariamente dominada (Winnicott, 1971/1975)

A esse respeito, Freud destaca que o primeiro movimento, interpretado por ele como que encenando a partida da mãe, era tão importante quanto o segundo, e até mesmo mais repetido que o segundo, ressaltando que tanto o desprazer quanto o prazer devem ser levados em consideração como forças do jogo. Desejo e gozo, tomando Lacan em nossa articulação, já que Freud produz uma leitura das representações a que o carretel remete, enquanto a repetição reiterada de um desprazer nos convida a pensar a esfera do gozo. Da passividade de ser deixado (e ver partir) à atividade de trazer de volta, pelo rito da repetição, uma dança entre o desagradável e o agradável se constrói, e com ela, um sujeito.

Outro ponto que não escapa a Freud é o da vingança exercida pela criança contra seu objeto de amor, a mãe, por sua partida. Essa vingança se

daria através da escolha por um substituto num objeto, que toma vida por sua fantasia. No mesmo caso, Freud (1914/2010, p. 174) observou um ano mais tarde, que o menino repetia o mesmo jogo, com a inclusão das palavras “Vá para a guerra!” – onde, nessa época, o pai do menino estava. Aqui o jogo erótico de domínio parece trabalhar a alienação primordial do sujeito através do brincar, como fica tão demarcado em brincadeiras que se sucedem a experiências traumáticas que as crianças passam.

Freud conclui sua análise do brincar e suas relações com o prazer e o desprazer, na borda do trauma, com o questionamento sobre o prazer evidente na repetição, tanto pelo domínio do sujeito que brinca, quanto pela vingança, no domínio do objeto. Um pouco mais adiante neste mesmo texto, Freud (1920/2010) destaca a função adicional de domínio ativo do trauma que a repetição convoca, marcando na brincadeira a função do desejo que irrompe exatamente ali onde um trauma ocorreu. Trauma e desejo se articulam, indicando inicialmente caminhos de trabalho psíquico e, adicionalmente, caminhos de tratamento psicanalítico. Essas relações que Freud estabelece entre trauma, repetição e brincar podem ser também lidas nas considerações de Winnicott, quando o autor ressalta que ao brincar a criança produz certo domínio sobre sua experiência, ainda que precário, além de alcançar outras conquistas, como o prazer e o controle do corpo. A construção da

realidade psíquica de que nos fala Winnicott (1971/1975) pode ser pensada como esse tratamento do trauma, trabalho sempre por fazer no brincar, através da repetição, que delimita um sujeito no encontro de seu objeto. Sua formulação de que a criança que não consegue brincar precisa ser ajudada também aponta para esse caminho de compreensão, como discutiremos a seguir.

Lembremos que Freud trabalha com a observação e teorização sobre o brincar a partir do estudo da repetição, que em si é um nó que propõe muitos desdobramentos. Num primeiro momento, o autor discute o lado desprazeroso da repetição, pelo qual um sujeito é levado a repetir, sem se dar por consciente, experiências desagradáveis. O brincar das crianças é emblemático em sua manifestação da repetição. Uma criança brinca incansavelmente da mesma coisa, até que seu interesse a leve para outra fantasia. Freud se debruça sobre isso para indagar onde está o desprazer no ato de repetir uma mesma brincadeira e conclui, nesse ponto de sua argumentação, que não há uma contradição clara ao princípio do prazer no brincar, como é evidente na fruição da criança que brinca. O que moveria a repetição, nesse caso, seria o tratamento do trauma, anterior ao brincar, aqui experimentado com a partida da mãe.

Em “De nossos antecedentes” (1966/1998, p. 71), Lacan nos diz que o trabalho de Freud em *Além do princípio do prazer* consiste em se desvencilhar da subordinação em que seu trabalho se mantinha em relação ao princípio do prazer, através da constatação – oscilante, como percebemos na leitura atenta deste importante texto freudiano – de que a compulsão à repetição representa de limite ao prazer e ao domínio do sujeito. O estatuto de anterioridade, ocupado até então pelo princípio do prazer, cede lugar à insistência da compulsão à repetição, prenúncio de uma esfera não representada pelo psiquismo. De fato, a compulsão à repetição vem aí como anunciadora de uma anterioridade em relação a toda simbolização, alterar o estatuto do próprio entrecruzamento simbólico do inconsciente, já tão consagrado na obra freudiana. Qual o estatuto da palavra nesse movimento?

Palavra e objeto no brincar

Foram esses jogos de ocultação que Freud numa intuição genial, produziu, a nosso ver, para que neles reconhecêssemos que o momento em que o desejo se humaniza é também aquele em que a criança nasce para a linguagem (Lacan, 1953/1998, p. 320).

O destaque que Lacan dá ao jogo do *Fort-Da* merece também, de nossa parte, um aprofundamento. Podemos observar que sua própria escrita, em suas

remodelações, dá ao jogo/brincar configurações distintas, sempre discutindo as relações da linguagem no brincar com a apropriação do objeto que a criança vai conquistando. Nosso destaque se dirige, especialmente, a sua releitura em 1964 (Lacan, 1988b). Traçaremos, contudo, um pequeno panorama de suas conceituações a respeito do jogo, em alguns momentos teóricos, para destacar sua ordenação lógica.

Em *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954*, Lacan (1987a, p. 200) acentua que o mais importante na análise do jogo é a presença do significante, marcada pela oposição dos fonemas. Assim, a criança é mestre da coisa, porque a submete pela linguagem, na construção de seu objeto. O “par simbólico” (Lacan, 1987a, p. 201) dá corpo ao objeto que vai e volta, representando-o. Kaufmann (1996, p. 474) argumenta que nesse momento teórico de Lacan não há ainda referência à cadeia significante, sendo a noção de símbolo constituída, ainda, pela influência da filosofia hegeliana, pela qual o símbolo representa a morte da coisa.

É também pela relação com a linguagem, na enunciação dos fonemas, que a criança pode mudar de posição. Assim, “a ausência é evocada na presença, e a presença, na ausência” (Kaufmann, 1996, p. 474). No jogo do *Fort-Da*, jogo de linguagem que guia o corpo do sujeito e o movimento do objeto, não há mais coisa, mas sujeito que constrói uma realidade e um mundo, a partir do qual a criança passa de uma posição de passividade à atuação. A apropriação da linguagem, ainda que dos fonemas, no exemplo consagrado do neto de Freud que discutimos aqui como emblema do brincar, coloca a criança em posição criativa. Sua fantasia dá andamento ao desenvolvimento de suas capacidades, dá colorido a seus sentidos, a seu olhar e encontra nos objetos à disposição no mundo as imagens que ela internaliza, já expressão de seu ser de sujeito. Desse modo, fantasia e ficção se imbricam, dando direção e vida ao brincar e aos brinquedos. Essa dinâmica produtora do brincar é assim definida por Winnicott (1971/1975, p. 87): “[Há] um interjogo na mente da criança do que é subjetivo (quase alucinação) e do que é objetivamente percebido (realidade concreta ou realidade compartilhada)”.

A ênfase dada, tanto por Freud em 1920 quanto por Winnicott em 1975, de um limite presente na obtenção do prazer no brincar, não é demarcado por Lacan, nesse primeiro momento de sua análise, em que o simbólico tem ampla abrangência teórica, dando

sustentação ao imaginário da criança e estruturando uma experiência mais tarde demarcada como real.

Em 1956-1957, a ênfase lacaniana ao jogo do *Fort-Da* recairá sobre a articulação que a linguagem dá ao apelo da criança. O par simbólico primitivo (representado pela alternância dos fonemas) demonstra que a criança já está imersa num mundo de linguagem, e seu interesse pela articulação desses fonemas destaca que há uma mensagem que retorna do Outro, e é tomada por ela como enigma sobre seu ser, suas escolhas, sua presença no mundo, e sobretudo, sobre o desejo desse Outro: “Desde a origem, a criança se alimenta tanto de palavras quanto de pão, e perece por palavras” (Lacan, 1995, p. 192).

Tanto a regência da linguagem no brincar quanto a construção do sujeito são pontos fundamentais de articulação aqui. Por eles, inclusive, Lacan salienta um sofrimento subjetivo constitutivo e constituinte do brincar. A palavra e seus destinos, presente na enunciação, encontram, no brinqueado e na fantasia que o alimenta, as marcas da cultura em suas múltiplas reviravoltas culturais. Sujeito e objeto enodados na cultura estão desenhados no brincar de uma criança. É também esse apelo ao Outro que se apresenta no brincar, que se construiu a partir da alternância entre uma presença e uma ausência, esta mais radical. Essa construção lacaniana é fundamental para analisarmos como as forças atuais do individualismo, consumismo

e hedonismo se insinuam no simples brincar de uma criança, nas relações desse sujeito com seu objeto.

A relação entre o sujeito e o objeto, construída na tensão da separação do Outro, foi estudada por Winnicott com a inclusão de uma evidência clínica, que traz importantes articulações à teorização do objeto, constituído na fronteira do sujeito articulado ao Outro (Lacan, 1988b). Ele denomina essas evidências como “uma primeira possessão não-eu... normalmente apresentados por bebês” (Winnicott, 1971/1975, p. 11) e que incluem a relação com o punho, parte do corpo, panos, um objeto duro ou mole, e que para ele podem ser pensados como “o início de um tipo afetivo de relação de objeto”. O que se apresenta como um fenômeno transicional, construindo um objeto transicional, é um de seus mais respeitados encaminhamentos, que, inclusive, abre e prepara a teorização sobre o brincar.

A precariedade do estabelecimento de um interno que possa ser teorizada como vetor a um externo faz dessa experiência uma antecâmara à relação de objeto – conforme desenvolve Lacan –, mas amplia muito a dinâmica de articulação entre o sujeito, seu objeto e o Outro do qual dá testemunho e procura separar-se em seu trabalho de subjetivação.

Introduzi os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira

relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (Diga: “bigado”) (Winnicott, 1971/1975, p. 18)

Winnicott vai demonstrar como essa possessão ilustra um tratamento psíquico primário ao trauma de ser separado de sua mãe, da qual ainda não se vê como autônomo – daí sua importância na compreensão do brincar. Pela possessão do objeto transicional, o bebê suporta, temporariamente, a separação real da qual sofre e inicia um processo de identificação que produzirá sua fantasia. Essa representação ainda carece de estruturação e o objeto transicional, por essa estrutura de borda, pode ser pensado como um objeto ainda não objetável, no sentido da separação do sujeito que o constrói com sua fantasia. Sua vinculação ao campo da experiência o situa como possessão e não como brinquedo. Nesses termos, a representação e seu amparo no simbólico, são fundamentais para pensarmos o funcionamento do brincar.

Em *O seminário, livro 7: a ética da Psicanálise, 1959-1960*, Lacan (1988a, p. 85) destaca que o *Fort-Da*, para a Psicanálise, é o marco teórico da introdução do sujeito no simbólico, pela qual se configura toda a relação do sujeito com seu objeto, *representado*. Marca, ainda ali, que não se trata, propriamente, de uma mediação do eu a seu objeto, mas de uma interrogação do sujeito em relação à presença ou à ausência do Outro. O brincar se insinua então como pergunta sobre o desejo do Outro e resposta subjetiva de criação, de ficção dos caminhos que o desejo da criança constrói.

Vemos o registro de uma sincronia significativa entre *Fort e Da*, apesar de que esse jogo inicial não possa constituí-la. A autonomia do discurso (do simbólico) está enfatizada pelo autor e evidenciada no jogo, para ele, por meio da resposta que a criança procura no brincar da oposição dos fonemas. Essa oposição desenha a estrutura do significante: “Qual é o mínimo inicial concebível de uma bateria significativa para que o registro do significante possa começar a se organizar?” (Lacan, 1988a, p. 85). O jogo da criança, assim, é um primeiro exercício de maestria, através da fala. A demanda da criança ao Outro que a aliena e movimenta já se apresenta enviesada pela linguagem (como de resto, toda demanda).

Como contribuição final do trabalho de Lacan a nosso esforço de pensarmos as articulações em torno do brincar da criança, trazemos seu trabalho de 1964, *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*, com uma reformulação teórica mais notável, pela qual o simbólico não é mais pensado como alicerce ou estrutura primitiva. Isso mudaria o olhar para o brincar? O autor discute naquele momento os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise,

inconsciente, repetição, pulsão e transferência a partir do estabelecimento de um conceito novo: o real.

Esse conceito no pensamento lacaniano divisa um dos três nós de articulação da realidade, dos já muito discutidos até aqui, simbólico e imaginário. Embora já pudéssemos encontrar o sentido do que Lacan denomina *real* em outros textos precedentes do autor, agora sua teorização é mais consistente. Por essa compreensão, o real traduz uma esfera de resistência à compreensão, entendimento, imaginarização, simbolização etc. Isso pode ser exemplarmente vivido através da angústia e tem no trauma sua principal irrupção. Com esse conceito, o autor melhor articula os fenômenos de borda entre as três forças e demarca as dinâmicas entre eles.

O jogo do *Fort-Da* que estamos aqui comentando também é alvo de reformulação nesse novo arranjo teórico. Pela compreensão desse limite real sempre presente na expressão significante, o par *Fort-Da* é retomado e pensado numa nova perspectiva. Se antes Lacan destacava que a repetição incessante e prazerosa do jogo de linguagem e de objeto servia à bateria significante, e ao desempenho da maestria do sujeito em seu domínio do objeto e do trauma, agora a repetição é tomada pelo avesso. Será que repetir é chegar sempre ao mesmo lugar? Será que ao brincar, às vezes até com os *mesmos* movimentos, como faz uma criança que escorrega muitas vezes no *mesmo* brinquedo, a criança

está buscando a *mesma* emoção, retornando ao *mesmo* ponto? Ou algo de novo se apresenta e se movimenta na compulsão à repetição?

A busca do novo ou o encontro com o novo precisam ser pensados no brincar, momento em que a criança experimenta também sua criatividade, demandada pela repetição. É o acento ao novo que movimenta o estudo da repetição para Lacan, nesse estágio de teorização do real. Assim, não é tanto um sentido que se repete, apesar de isso estar sempre presente no júbilo da criança que faz o mesmo movimento de retirar as mãos dos olhos ante o “achei” cotidiano. O psicanalista chama atenção para o além dos limites de sentido que a repetição comporta. Nesses termos, o problema que Freud apresentou do domínio sobre o desprazer, através da atividade do brincar, é pensado por Lacan agora como algo secundário. Para ele, o que se mostra mais evidente no jogo do *Fort-Da* é o ponto de hiância, de trauma que a ausência da mãe representa, ponto este que a criança não se cansa de vigiar em seu brincar e que deve ser trazido para a discussão de sua importância.

É como se essa ausência não deixasse de se apresentar, convocando um posicionamento do sujeito, na escolha de um objeto que dialogue com essa falta. Essa hiância – “introduzida pela ausência, desenhada e sempre aberta” (Lacan, 1988b, p. 63) – é a causa do movimento da repetição do jogo, nomeado por Lacan como o “jogo do salto”. O jogo, assim,

produz o desenho dessa hiância através da alternância entre uma presença e uma ausência.

Contudo, faz notar Lacan, o que falta não é o outro – a mãe – mas o próprio carretel. Não apenas o Outro falta, o próprio sujeito falta em sua possibilidade de se nomear, se representar, num trabalho psíquico sempre incompleto em relação a si mesmo. Assim, o carretel representa, agora, para Lacan, o próprio sujeito, que recebe a oposição fonemática do *Fort-Da* (e é suposto nesse intervalo dos significantes, num vir-a-ser). A oposição fonemática se aplica ao carretel, que, por sua vez, escancara a falta do sujeito. Sujeito e objeto faltantes constroem uma vida de brincar em que encontram um gozo.

O domínio da criança é aberto, furado, pela ausência da mãe. Lacan se refere a esse campo de domínio da criança como a borda de seu berço e a esse furo como um fosso. Esse fosso é da ordem do real, inassimilável “em torno do qual ele (o sujeito) nada mais tem a fazer senão o jogo do salto” (Lacan, 1988b). Desse modo, vemos que o jogo é uma resposta – significativa – a esse buraco sem representação, desenhado pela saída da mãe. Marca então tanto a vertente significativa da repetição quanto a causa real da produção desse sentido, nessa nova análise do jogo.

Lacan suplementa a análise freudiana quando considera que não é a mãe que é representada pelo carretel, mas *algo* do próprio sujeito: “Esse

carretel... é alguma coisinha do sujeito que se destaca embora ainda sendo bem dele, que ele ainda segura” (Lacan, 1988b). Objeto transicional já representado, separado com o auxílio da palavra, o carretel tem vida embalado na angústia de um sujeito que se vê sem as vestes do Outro, e corre a brincar. Assegura, ainda assim, a própria fundação do sujeito pela alternância dos significantes. O domínio da criança, transformado agora em fosso, pelo real da ausência, só pode ser atravessado graças à “encantação” do jogo significativo (Lacan, 1988b). O sujeito se opõe, em ato, nos diz Lacan, através desse objeto, produzindo uma fantasia que lhe dá lugar e que estrutura um Outro ao qual apelar.

Pensar o brincar a partir da repetição pode insinuar uma redução, mas toda atividade do brincar consagra a importância da repetição no trabalho de uma criança, que, para Winnicott, é um fazer, sobretudo. Toda essa atividade do *Fort-Da* simboliza a repetição, é sua expressão, desde que temos da repetição tanto a articulação significativa (“ser um *Fort* de um *Da* e um *Da* de um *Fort*”), quanto a repetição de uma não representação original (que dá partida ao jogo).

Mais adiante, no mesmo seminário, Lacan (1988b) vai resgatar a repetição de que se trata no jogo em questão, para acentuar ainda mais seu caráter real. Destaca ele que o sujeito ali não se encontra no domínio do trauma – pelo contrário, toda repetição reiterada só demonstra a vacilação do sujeito ante a falta de representação estrutural. Assim, “nenhum sujeito pode apreender essa articulação radical” (Lacan, 1988b, p. 226). Assim, seu instrumento, o carretel, é o *objeto a*, com o qual sujeito tenta “remediar” essa perda traumática. Lacan marca ainda que “a função do exercício com esse objeto se refere a uma alienação” (Lacan, 1988b, p. 226). O trabalho psíquico com o corpo e o objeto que o brincar introduz são assim tratados por Lacan, e encontramos articulações possíveis com o realizado por Winnicott. Nosso esforço carece ainda de pensar como o brincar atual, muito marcado pela imagem, pode ser pensado nessa articulação do sujeito com o Outro, que na atualidade se apresenta.

Considerações finais

Procuramos discutir neste artigo como o brincar pode ser pensado pela Psicanálise, através da conversa entre as produções

teóricas de Freud, Winnicott e Lacan das principais forças atuantes em sua expressão. Assim, num primeiro momento, enfatizamos a repetição no brincar, como pressão pulsional que incita o trabalho psíquico com o trauma, numa articulação entre o prazer e o gozo. Num segundo momento, consideramos a força da palavra e da linguagem nesse trabalho do brincar, de modo a não desconsiderar o que falha nesse processo, o real anunciado por Lacan, que convoca o trabalho psíquico de se fazer sujeito a cada novo contato com o objeto.

Para demonstrar essa articulação, alinhamos a leitura lacaniana do *Fort-Da*, como brincadeira que Freud utiliza para pensar a repetição, em vários momentos de seu ensino, num esforço do autor para pensar os limites do simbólico e do imaginário no embate com o real. Os laços conceituais que amarraram essa discussão – o brincar, o trauma, a palavra e o objeto – foram articulados para uma maior compreensão da importância do brincar na constituição da subjetividade de uma criança. ■

SUBJECT, OBJECT AND LANGUAGE IN PLAYING

ABSTRACT

Playing is such a common activity in childhood that its theorizing slips into a certain truism. Everyone can witness, daily, the children's need to play and the sociocultural advances that they demonstrate, when they have their time to fantasize and play respected and empowered. A closer look at the structure of play reveals the process of constructing the children's subjectivity, their relations with the Other of the culture of their historical time, and the construction of the object with which a conflict occurs. How can playing analysis help understanding the limits necessary to foster subjectivity and socialization in childhood? This is what we intend to discuss in this article.

Index terms: *playing; subjectivity; Lacan; Winnicott; psychoanalysis.*

EL SUJETO, EL OBJETO Y EL LENGUAJE EN EL JUEGO

RESUMEN

El juego es una actividad tan común en la infancia que su teoría muestra cierta evidencia. Todo el mundo puede ser testigo todos los días de la necesidad que tienen los niños para jugar y los avances socio-culturales que muestran, cuando se respeta y se estimula su tiempo de fantasear y jugar. Una mirada más cercana a la estructura de la obra descubre el proceso de construcción de la subjetividad del niño, sus relaciones con el Otro de la cultura de su tiempo histórico y la construcción del objeto con el que se produce un choque. ¿En qué medida el análisis del juego puede ayudar a comprender los límites necesarios para el desarrollo de la subjetividad y la socialización en la infancia? Esto es lo que nos proponemos discutir en este texto.

Palabras clave: *jugar; subjetividad; Lacan; Winnicott; psicoanálisis.*

REFERÊNCIAS

- Freud, S. (2010). Recordar, repetir e elaborar. In S. Freud, *Sigmund Freud: obras completas* (P. Souza, trad., Vol. 10, pp. 193-209). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (2010) Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Sigmund Freud, obras completas* (P. Souza, trad., Vol. 14, pp. 161-239). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1920).
- Jones, E. (1989). *A vida e a obra de Sigmund Freud* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Kaufmann, P. (1996). Simbólico. In P. Kaufmann (Ed.), *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. (V. Ribeiro, trad., pp. 474-479). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1987a). *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1987b). *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise, 1954-1955*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1988a). *O seminário, livro 7: a ética da Psicanálise, 1959-1960*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1988b). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, 1964*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1995). *O seminário, livro 4: a relação de objeto, 1956-1957*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). De nossos antecedentes. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 69-71). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966)
- Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 238-324). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pisetta, M. A. A. M. (2015). Linguagem e cotidiano escolar: contribuições da Psicanálise. In L. Lehmann, & I. G. Coutinho (Org.), *Psicologia e educação: interfaces* (pp. 111-122) Niterói, RJ: Eduff.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. São Paulo, SP: Coleção Psicologia Psicanalítica. (Trabalho original publicado em 1971)

angelicapisetta@gmail.com.br
Rua Raul Veiga, 105.
25650-110 – Petrópolis – RJ – Brasil.

*Recebido em agosto/2016.
Aceito em dezembro/2016.*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir aspectos relacionados ao encontro mãe-bebê no pós-parto. O nascimento e a recepção do bebê que chega são, em geral, descritos pela mãe como um momento de profunda alegria e sensação de completude. Partindo do princípio de que raramente as dificuldades vividas aparecem no discurso materno, temos como proposta discutir o que está por trás da negação da dor e das dificuldades, que também se fazem presentes nesse momento. Assim, pretende-se retomar aspectos do pensamento psicanalítico relacionados à constituição e à organização do psiquismo do bebê, no intuito de compreender mais profundamente a complexidade presente no nascimento, tanto do ponto de vista da mãe quanto do bebê.

Descritores: *mãe-bebê; depressão pós-parto; ambivalência.*

ENCONTROS E DESENCONTROS: DO NASCIMENTO À CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO

Paula Cristina Nogueira Vieira Komniski
Daniela Scheinkman Chatelard
Isalena Santos Carvalho

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p113-131>.

no momento em que a boca encontra o seio, ela encontra e absorve um primeiro gole do mundo. Afeto, sentido, cultura estão co-presentes e são responsáveis pelo gosto das primeiras gotas de leite que o infans toma. A oferta alimentar se acompanha sempre da absorção de um alimento psíquico, que a mãe interpretará como absorção de uma oferta de sentido. Assistiremos perplexos à metamorfose que sobre ela operará o originário (Aulagnier, 1979, p. 40).

- Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- ■ Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- ■ ■ Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

Este artigo é fruto de uma experiência clínica marcada pelo atendimento de crianças, assim como de mães e bebês recém-nascidos. Dificuldades no pós-parto relacionadas à depressão e problemas para amamentar e acolher bebês sindrômicos têm sido uma constante nos consultórios de profissionais interessados em trabalhar e compreender melhor questões relacionadas à primeira infância.

O discurso de inúmeras mães, ao longo de muitas entrevistas antes do início do trabalho analítico, levou-nos a desejar compreender o que esse bebê que chega traz consigo: Onde inicia sua pré-história? Como se constrói a espera dos pais? Qual a relação entre o bebê que chega e o que se espera (ou não se espera) dele? Tais questões nos aproximam de uma reflexão freudiana quando, ainda em 1905, o autor anuncia que “o encontro do objeto é, na verdade, um reencontro” (Freud, 1905/1996, p. 99).

A chegada de um bebê ao mundo é sempre descrita com tons fortes de emoção. Por vezes, observa-se a dificuldade das mães em colocar em palavras a experiência do encontro com o filho recém-nascido. Seja por se tratar de um tempo da vida em que, por parte do bebê, ainda não existem palavras, seja devido ao impacto emocional – além da extenuação física vivenciada pela mãe –, o fato é que essa experiência é sempre descrita de forma superlativa. Além disso, é possível observar que o discurso materno ressalta, invariavelmente, os aspectos positivos e a alegria de poder acolher o bebê que chega: criança “portadora de esperança”, que suscita na mãe “amor incondicional”, “desejo de acolher e proteger”, “sentimento de plenitude nunca antes experienciado”.

Tais relatos parecem conduzir-nos a conceber o amor materno como sendo da ordem do instinto, ou seja, movido por manifestações instintivas: esta mãe seria naturalmente impelida a se ocupar do bebê que traz à luz. Tal afirmação parece contraditória se considerarmos o fato de que muitas crianças são abandonadas ao nascer e, por vezes, em condições muitíssimo adversas, como bebês deixados no lixo, “jogados fora”.

Ao levarmos em conta essas situações, aproximamo-nos da ideia de que a maternidade, no humano, deve ser compreendida como sendo da ordem da *adoção*: ou seja, o bebê que nasce deverá ser adotado – gesto que só ocorre na medida em que ele e a mãe se encontram e passam a se conhecer. Da mesma maneira, a mãe que acolhe, cuida e se ocupa do bebê, também deverá ser adotada pelo filho.

Essas reflexões nos remetem à afirmação impactante de Winnicott (1945/2000), ao dizer, diante da Sociedade Britânica de Psicanálise, que: “*there is no such a thing as a baby*” [não há nada como um bebê]. O impacto produzido pela

maneira como o autor faz tal afirmação nos convida a compreender que a existência do bebê só poderá ser garantida a partir do endereçamento do adulto que olha, enxerga, nomeia e banha de palavras.

Ao partirmos do princípio de que, como afirma Badinter (1980/1985), existe um mito em torno do amor materno, faz-se necessário rever alguns elementos fundamentais relacionados ao nascimento e ao encontro mãe e bebê. Ao darmos crédito e lugar para o significado da linguagem no humano, responsável por aquilo que a psicanálise denominará de inconsciente, seremos impelidos, inevitavelmente, a observarmos a complexidade da maternidade e da relação que se construirá entre a díade que acaba de se encontrar e que trilhará junta um longo percurso.

Com o avanço dos estudos sobre o autismo desenvolvidos por Kanner na década de 1950 e, no mesmo período, com as pesquisas de Spitz, que culminam com os conceitos de depressão anaclítica e hospitalismo, observamos, a partir de então, que passa a ser concedido ao bebê o direito ao sofrimento psíquico e, conseqüentemente, à loucura (Golse, 2003). Assim, pode-se afirmar que, a partir desse período, a psicanálise passa a adotar um novo paradigma, ou seja, a criança passa a ser olhada não somente de uma perspectiva edípica, metaforizada por seu lugar na cama dos pais, mas os olhares passam a se voltar também para o bebê no colo da mãe.

A partir de tais considerações, é possível afirmar que, com o nascimento de um bebê, *nasce* uma mãe e um pai, mas algumas coisas também *morrem*: morre o estatuto de liberdade de um casal, morre a condição única de filha e de filho para que assumam também a condição de pais, e morre o bebê idealizado ao longo da gestação, que não coincide com aquele que acaba de chegar. Para Stern (1995/1997), é preciso que a mãe recém-nascida abandone boa parte das antigas fantasias que guardava relacionadas a reparar, corrigir e mesmo refazer sua infância. É preciso, inclusive, segundo o autor, abandonar a ideia de que é possível retornar a esta infância. “Um mundo (mesmo que parte dele seja ilusão) se foi. E geralmente existe um profundo senso de perda subjacente ao senso dos mundos que foram ganhos” (Stern, 1995/1997, p. 29).

Vamos, assim, nos aproximando da complexidade que envolve a forma como o bebê irá se organizar psicologicamente: fruto de uma história anterior a sua própria concepção, é somente pelo investimento do outro que poderá sobreviver e se organizar psicologicamente. Para tanto, é preciso que a mãe se disponibilize a receber o bebê que encontra, elaborando o luto do filho imaginário, idealizado durante a gestação. Além disso, ela precisa de tempo para ressignificar seu lugar e seu novo papel, tudo isso associado aos cuidados que deve oferecer ao bebê.

Dessa maneira, compreendemos a importância de desenvolvermos

um olhar atento e reflexivo para o momento do nascimento. Diante das reflexões anteriormente propostas, vemos que a chegada de um bebê traz, em sua essência, sentimentos paradoxais e ambivalentes, dificilmente explicitados: “culpa”, “instinto maternal” e “amor incondicional” são termos sempre presentes. O superlativo e a dificuldade de colocar em palavras a experiência vivida nos oferecem elementos para questionarmos o que está em jogo no encontro da mãe com o bebê que chega. Aproximamo-nos, assim, da ideia de que o excesso de amor, de afeto, de emoção, a incondicionalidade dos sentimentos, o “instinto maternal” – termos bastante presentes no discurso das mães “recém-nascidas” – podem ser compreendidos como forma de sobrepor as dificuldades pelas quais a díade-mãe bebê pode passar.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo retomar aspectos do pensamento psicanalítico relacionados à constituição e à organização do psiquismo do bebê, no intuito de compreender mais profundamente a complexidade presente no nascimento, tanto do ponto de vista da mãe quanto do bebê. Para tanto, pretende-se retomar, de textos freudianos, momentos em que o autor apresenta, em seu pensamento, a importância da figura materna, que é única e primordial, responsável pelo acolhimento e pelo oferecimento do próprio ego ao bebê que acaba de nascer.

Além disso, a partir dos anúncios freudianos, pretende-se avançar desde os chamados pós-freudianos (dentre eles Melanie Klein e Donald Woods Winnicott), até autores mais atuais, como Caroline Eliacheff e Myriam Szejer, que desenvolvem práticas de intervenção precoce em maternidades e UTIs neonatais. Muitos desses autores exercem a prática da psicanálise em contextos em que, do ponto de vista do bebê, a linguagem ainda não está instalada, mas, ainda assim, funciona como mediadora das relações, reduzindo os sintomas apresentados pelos bebês e por suas famílias.

Com a significação das experiências maternas e paternas que ainda não haviam recebido inscrição de linguagem e que, portanto, apareciam na forma de sintomas, a psicanálise contribui para que, a partir dessas intervenções, o bebê que acaba de nascer possa encontrar lugar para sua subjetivação e, conseqüentemente, para sua existência.

Winnicott (1949/2000) afirma que lhe agrada a ideia de que Freud se viu às voltas com a questão do nascimento, mas que não conseguia chegar a uma conclusão definitiva, uma vez que lhe faltavam dados importantes para uma reflexão mais aprofundada do problema. O autor comenta que as limitações freudianas têm relação com o fato de que sua prática clínica se deu, exclusivamente, com pacientes adultos. Assim, seria inevitável que, apesar de seus anúncios, lhe faltassem elementos centrais, originários de uma prática mais tarde desenvolvida, para que pudesse avançar sua pesquisa. “Ao refletirmos sobre o pensamento de Freud, portanto, deveríamos nos lembrar constantemente do que faria ele, um cientista, se estivesse hoje vivo e participasse ativamente do mundo psicanalítico, podendo levar em consideração os nossos conhecimentos sobre a primeira infância” (Winnicott, 1947/2000, p. 255).

Trazer à luz as possíveis dificuldades do pós-parto, observando atentamente a dinâmica psíquica vivenciada por essa díade pode ser relevante, uma vez que, ao reconhecermos e darmos lugar para o sofrimento psíquico já no início da vida, podemos trabalhar para compreender as possíveis origens de tais dificuldades e atuar no sentido de facilitar o encontro e o acolhimento do bebê e da mãe que acabam de nascer.

A psicanálise vem, ao longo das últimas décadas, atentando para a importância de uma observação cuidadosa da relação mãe-bebê como forma de compreendermos a organização psíquica e a ascensão do sujeito (Lacroix & Monmayrant 1995/1997). Nesse sentido,

considero relevante aprofundar a discussão sobre o que denominarei, neste trabalho, de encontro: um bebê que vem à luz e uma mãe que também nasce com a chegada do filho.

Freud desenvolveu sua prática clínica, bem como boa parte de seus escritos sobre a psicopatologia da vida adulta, relacionando-a às experiências infantis, mais especificamente no tempo da triangulação edípica. É importante salientar, no entanto, que em momentos-chave de sua obra o autor atenta para a importância e a singularidade da relação mãe-bebê como fundamental para a estruturação do sujeito. “Há bem mais continuidade entre a vida intrauterina e a primeira infância do que nos faz crer a notável ruptura do ato do nascimento. O objeto psíquico materno substitui, para a criança, a situação biológica do feto” (Freud, 1926/2014, p. 80).

Em outro momento importante de sua obra, Freud (1905/1996, p. 99) reconhece e valida a importância da figura materna para a estruturação psíquica do filho ao afirmar que

desses primeiros e mais importantes de todos os vínculos sexuais, resta, mesmo depois que a atividade sexual se separa da nutrição, uma parcela significativa que ajuda a preparar a escolha do objeto e, dessa maneira, restaurar a felicidade perdida. Durante todo o período de latência a criança aprende a amar outras pessoas que a ajudam em seu desamparo e satisfazem suas necessidades, e o faz segundo o modelo de sua relação de lactente com a ama e dando continuidade a ele.

Os anúncios freudianos sobre os momentos iniciais da vida do bebê e sua relação com a mãe apontam para a importância fundamental desse tempo da vida para a organização psíquica do humano. Inacabado desde o berço, é na relação primordial e fundante com a figura materna que o bebê adquire as primeiras experiências e toma, como afirma Aulagnier (1975/1979), citada na epígrafe deste trabalho, “os primeiros goles do mundo” e encontra, a partir daí, as bases para a estruturação de seu próprio psiquismo.

Freud, em “A interpretação dos sonhos”, faz uso do termo “umbigo do sonho”. É interessante considerar essa metáfora utilizada pelo autor justamente na obra que marca o nascimento da psicanálise. O termo é utilizado para referir-se a um ponto crucial, presente no conteúdo manifesto, localizando-o em um momento específico da experiência onírica: “esse ponto onde o sonho é insondável, onde se interrompe o sentido ou toda a possibilidade de sentido” (Freud, 1900/1996, p. 482). Como afirma Coutinho (2009, p. 3), para esse ponto o autor “escolheu

uma palavra que se refere à fundamental relação entre mãe e filho, da qual todo ser humano leva no corpo uma cicatriz indelével”. Umbigo: marca, símbolo, cicatriz que representa a separação do bebê de sua mãe, responsável pela primeira experiência de autonomia e também de dor: a primeira inspiração. Separado biologicamente da mãe, ele agora precisa respirar: primeiro gesto autônomo que o impulsiona à sobrevivência.

A interrupção de sentido seria o aspecto do sonho mais próximo àquilo que, como afirma Rennó (2012) não pode ser reconhecido. Esse ponto do sonho, afirma o autor, é constituído por uma massa de pensamentos que não podemos desmanchar e que, ao mesmo tempo, mantém um ponto de ligação com o resto do conteúdo do sonho:

um ponto de falha na malha que o constitui. Sem dúvidas, poderemos ver, neste ponto, a presença de um ponto de real, não simbolizado e que se coloca como opaco, demonstrando a existência de um ponto fora do sentido. É, exatamente neste ponto de real, neste ponto onde o sentido desaparece, ou melhor, onde o sujeito não pode ser reconhecido (Rennó, 2012, p.1).

A impossibilidade de reconhecimento do sujeito simbolizada, no sonho, justamente pelo umbigo, remete-nos ao momento do nascimento e nos convida a observarmos o bebê em sua condição de absoluta fragilidade e impotência frente ao choque vivenciado pelo corte daquilo que o unia à mãe. A ruptura do estado de autorregulação até então experimentado no interior da mãe pode ser compreendido como o que Aulagnier (1975/1979, p. 41) denomina de “vivência informulável, um x que, posteriormente, a linguagem designará como sofrimento.

Observa-se, dessa maneira, que, como o “umbigo do sonho”, caracterizado por sua inacessibilidade, assim é o mundo para o bebê: ainda desprovido de sentido, a ser nomeado e apresentado pelo discurso materno para que possa ser encontrado. Ou seja, a perda de unidade na relação com a mãe, caracterizada pela vida intrauterina, impulsiona o bebê na busca de um sentido para essa nova forma de existência. Assim também é o sonho, que traz em si algo que se perdeu e que só poderá ser resgatado pela interpretação, ou seja, é somente na relação com um outro, que o sentido poderá ser encontrado e nomeado.

Retomar o texto freudiano sobre os sonhos é, também, retomar as origens da psicanálise. Ao buscar encontrar sentido nos próprios sonhos, Freud se depara com aspectos universais do inconsciente humano: é por meio do processo de autoanálise que o autor entra

em contato com conteúdos infantis recalcados e que se atualizam nos sonhos, o que o permite compreender aspectos centrais de seu funcionamento psíquico. Em uma produção clínica e metapsicológica rica e reflexiva chega, ao longo dos anos, ao conceito de aparelho psíquico.

Pensar em aparelho psíquico nos remete, inevitavelmente, à fragilidade do bebê humano: com a caixa craniana aberta, imagem e condição representam o inconsciente a céu aberto – termo comumente utilizado para representar a psicose –, condição em que integração ou não integração se manifestam justamente na dificuldade de representação do próprio corpo como unidade, com bordas e delimitações que organizam e permitem a integração.

Assim, é somente a partir do encontro com a mãe e dos cuidados por esta oferecidos que o bebê vai recebendo as primeiras inscrições. “Psique e mundo se encontram e nascem um com o outro, um para o outro; são resultado de um estado de encontro que dissemos ser coextensivo ao estado de existente” (Aulagnier, 1975/1979, p. 33). Partindo dessa reflexão proposta pela autora, pode-se afirmar que, nesse primeiro momento, a mãe seria a representante do mundo e vai, aos poucos, oferecendo-o em pequenas doses ao bebê que acaba de chegar.

Segundo Winnicott (1945/2000, p. 224),

na vida normal do bebê ocorrem longos períodos de tempo nos quais o bebê não se importa de ser uma porção de pedacinhos ou um único ser, nem se ele vive no rosto da mãe ou em seu próprio corpo, desde que de tempos em tempos ele se torne uno e sinta alguma coisa.

Ou seja, é somente a partir da contenção oferecida pelos braços maternos, pela experiência de alimentação e satisfação, pelos cuidados oferecidos ao corpo do bebê, que este pode, ainda que por pouco tempo, em se tratando do início da vida, viver a experiência de integração.

A adaptação ao mundo externo – que denominarei de “aéreo” ao longo deste trabalho – dependerá, sobretudo, da capacidade adaptativa da mãe às demandas específicas e particulares de seu bebê. E é somente a partir de um sem número de experiências que este aprenderá sobre o tempo, marcado e representado pelas idas e vindas da mãe, adquirindo recursos, ao longo desse processo, para suportar as ausências. Vemos, assim, como a partir das experiências vividas com a mãe o bebê vai, aos poucos, se organizando e encontrando sentido nas experiências, que ganham sentido e significado a partir da nomeação materna.

Ao entrarmos em contato com a necessidade de dependência absoluta em relação à figura materna que o bebê precisa vivenciar, é inevitável refletirmos sobre o lugar da mãe e a exigência, tanto física quanto psíquica, de adaptação desta às necessidades do filho que acaba de nascer. Ao buscarmos compreender tais exigências, tanto do ponto de vista do bebê quanto do da mãe, vamos nos

aproximando da ideia de que a chegada do bebê traz inúmeras dificuldades que precisarão ser acolhidas e mais profundamente compreendidas.

Nesse sentido, faz-se necessário separar instinto de adoção – que pode ser compreendida pela capacidade da mãe de acolher genuinamente seu bebê. Como afirma Badinter (1980/1985) “em vez de instinto, não seria melhor falar de uma fabulosa pressão social para que a mulher só possa se realizar na maternidade?” (p. 355).

Vamos, dessa forma, nos afastando dos instintos e nos aproximando dos aspectos históricos e inconscientes que se atualizam com o nascimento de uma criança. Tais reflexões nos permitem observar que a chegada do bebê, para além daquilo que é comumente descrito como esperança, alegria, amor incondicional, também traz consigo elementos que nos remetem a loucura e catástrofe, vida e morte, linguagem e impossibilidade de comunicação – paradoxos do encontro e de possíveis desencontros.

Winnicott (1956/2000) descreve o estado emocional da mãe no pós-parto como uma “loucura saudável” – estado que lhe permite consagrar-se exclusivamente ao bebê. Ao descrever esse estado em que a mãe devota os cuidados ao filho, o autor parece justificar o aforismo freudiano sobre a continuidade intrauterina e a primeira infância. Nesse estado, denominado de “preocupação materna primária”, o bebê, para a mãe, é o bebê do narcisismo primário

freudiano (desejo materno de que seu bebê seja o mais maravilhoso de todos).

Lebovici (1983/1987, p. 216) atenta, no entanto, para o fato de que

quando esta mãe é jovem e primípara, ela fica muitas vezes inquieta por ter de enfrentar esta criança viva e exigente... Certamente, as condições da gestação e do nascimento, sua aceitação ou sua recusa contribuem para as diversas modulações do que não sempre é um estado de graça.

As dificuldades maternas frequentemente observadas no início da vida do bebê e, no limite, as patologias que se manifestam nas mães, como as anteriormente mencionadas, permitem-nos pensar sobre a radicalidade observada na mudança de condição pela qual o bebê deve passar para vir à luz – do útero materno, que podemos denominar de “mundo aquático”, para o exterior, “mundo aéreo” – suscetível ao estado emocional da mãe, absolutamente dependente e ainda sem recursos para se comunicar. Além disso, é preciso que mãe e filho se adaptem, um ao outro, que encontrem, na medida do possível, uma sintonia e um modo de comunicação. Como afirma Stern (1995/1997, p. 28), do ponto de vista da mãe, “o nascimento é o local de encontro do bebê agora em seus braços com aquele que está em sua mente”.

Sem possibilidade de comunicar verbalmente o que sente e o que o incomoda, o bebê pode ser compreendido a partir de seu estatuto de

estrangeiro. Estrangeiro, pois, impossibilitado de se comunicar fazendo uso da linguagem, precisa encontrar recursos em seu próprio corpo e no corpo da mãe, do qual agora está separado, para sobreviver e se relacionar. Podemos, dessa forma, considerar esse bebê como familiar e, ao mesmo tempo, enigmático, tão próximo e tão distante, marcado pelo humano que o caracteriza. Bebê que provoca, em seu entorno, na mãe e nos cuidadores, encantamento e terror, alegrias e tristezas, medo e coragem. Tais ambivalências parecem, assim, relevantes para pensarmos o início da vida.

Winnicott (1947/2000) é categórico ao afirmar que a mãe odeia seu bebê desde o início. O autor questiona, inclusive, a possibilidade de Freud achar que a mãe, em determinadas circunstâncias, sentisse somente amor pelo filho do sexo masculino – “Mas disto podemos duvidar. Conhecemos o amor de mãe e o admiramos por ser tão forte e tão real” (Winnicott, 1947/2000, p. 285) – e, em seguida, pede permissão para elencar 23 razões para uma mãe odiar seu bebê, ironizando, no final, ao afirmar que está ciente de que existem muito mais motivos.

Compreender a ambivalência presente na relação da mãe com seu bebê passa pelo fato de que é preciso reconhecer que todo bebê, ao vir à luz, porta consigo um enigma, e sua chegada suscita a elaboração de diversas perguntas: quem é esse bebê, com quem se parece, como acolhê-lo

e como compreender suas dificuldades. Além disso, ao refletirmos sobre o Narcisismo Primário freudiano, é inevitável vermos, no discurso e nas questões levantadas pelos pais, o desejo de que todas as dificuldades vividas por eles na infância, assim como todos os desejos irrealizáveis por eles até então, serão “recuperados” ou “corrigidos” através do filho que acaba de nascer.

Tais questões parecem representar um trabalho de busca pelo ponto zero – o ponto inicial presente em cada um de nós. Nas palavras de Freud (1914/2010, p. 37),

No ponto mais delicado do sistema narcísico, a imortalidade do eu, tão duramente acossada pela realidade, a segurança é obtida refugiando-se na criança. O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetal revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora.

A afirmação freudiana coloca-nos em contato com a rede de fantasias e profantasias presentes no momento do nascimento. Sonhado, falado e fantasiado antes de sua chegada, o bebê real precisa se apresentar, ser acolhido e visto pelos pais. Mais uma vez, sua condição de desconhecido, de estrangeiro, precisa ser ressignificada para que a condição de sujeito possa se instalar. Para tanto, como afirma Stern (1995/1997), a mãe precisa elaborar o fato de que não será mais possível

retornar à própria infância, abandonando suas fantasias relacionadas a esse tempo de sua vida: “Ela talvez possa reparar o passado, mas jamais como uma menina novamente” (p. 29).

O caráter de estrangeiro pode ser compreendido se levarmos em consideração a mudança de condição da vida aquática e chegada ao mundo aéreo: bebê manipulado, carregado, levado de um lugar a outro. Sem autonomia, impossibilitado de se comunicar, vive a experiência da falta de gravidade ao “voar”, sem controle do próprio corpo, de um colo a outro: “ser quase totalmente desamparado, ainda desorientado no mundo, que acolhe estímulos no seu tecido nervoso” (Freud, 1915/2010, p. 54). Bebê que irá orbitar em torno da mãe (ou é a mãe que orbita ao redor do filho? “His majesty, the baby”). A observação atenta disso que podemos denominar de coreografia interativa nos oferece elementos para compreendermos e acolhermos a complexidade presente no início da vida.

A partir de tais constatações, pode-se afirmar que uma mãe com condições de se disponibilizar para seu bebê, atendendo-o na medida de suas necessidades, vai oferecendo e permitindo a este o acesso à sensação de gravidade, até então desconhecida. Em contraposição a isso, Winnicott (1952/2000), ao falar sobre as falhas maternas e suas consequências, usa como imagem a sensação, experimentada pelo bebê, de “cair para sempre”.

Os registros mnêmicos desse tempo marcam o corpo, tatuagens invisíveis de uma história que se inicia. Na linguagem do corpo observamos aquilo que não pôde ser expresso em linguagem simbólica, aspectos da organização psíquica primitiva, que Winnicott (1952/2000) denomina de terrores extremos, sem fim, sem limites – angústias impensáveis, uma vez que não há psiquismo organizado minimamente para pensá-las.

Nesse sentido, compreende-se a importância da disponibilidade e sensibilidade materna para viabilizar a chegada e a introdução do bebê ao mundo externo. A maneira como a mãe apresenta o mundo a esse bebê que chega nos diz sobre os primeiros acordes de comunicação dessa díade. Como afirma Winnicott (1945/2000), pode-se dizer que a mãe ajuda o bebê a perceber o mundo em pequenas doses.

A sensibilidade e adaptação maternas permitem ao bebê sobreviver à angústia presente na condição de desamparo experimentada no ato do nascimento.

Nos dois aspectos, como fenômeno automático e como sinal salvador, a angústia revela-se produto do desamparo psíquico do bebê, que é a contrapartida evidente de seu desamparo biológico. Não requer interpretação psicológica a notável coincidência de que tanto a angústia do nascimento como a angústia do bebê são determinadas pela separação da mãe (Freud, 1926/2014, p. 80).

Observamos, já em Freud, uma atenção especial, no que se refere ao início da vida, marcado, sobretudo, pela separação da mãe: nas palavras de Otto Rank, *trauma do nascimento*.

Assim, a partir da condição de desamparo e, ao mesmo tempo da presença materna, vamos nos aproximando desse sentido que podemos denominar de órbita mútua: bebê e mãe, que se atraem, se afastam, buscam formas e sentidos de comunicação: uma mãe que fala, canta, relata, conta, descreve, projeta. E um bebê que necessita de contato e cuidado para que, no limite, possa sobreviver. Observamos, nessa relação de encantamento e dificuldades, uma dupla tentando se conhecer e comunicar: movimentos e formas que vão desenhando a organização psicossomática de um ser frágil, dependente, à mercê do outro.

A condição de desamparo psíquico e falta de unidade corporal – características marcantes do recém-nascido – aparecem, dentre outros aspectos, pela capacidade visual limitada do bebê, pela caixa craniana aberta, pela impossibilidade de mobilidade

e articulação motora. O bebê, ao nascer, precisa de tempo para ajustar o sentido da visão. Não enxerga a mais de 20 centímetros de distância: o suficiente para reconhecer o rosto da mãe, quando posicionado nos braços dela para ser amamentado.

Assim, compreende-se que o elemento de tridimensionalidade não atua na organização psicossomática do bebê, que ainda não possui aparato físico ou psíquico para enxergar o que está atrás, ou para além da mãe. “Poderíamos argumentar que desenvolvitalmente a díade é a unidade mais inicial e mais básica. O apego é diádico, e não triádico; duas pessoas, mas não três, podem olhar nos olhos uma da outra” (Stern, 1995/1997, p. 31).

A afirmação de Stern aproxima-nos da ideia de que, nesse primeiro tempo da vida, a relação primordial com a figura materna absorve toda e qualquer possibilidade de contato. A mãe, quando disponível e atenta às necessidades de seu bebê, representa, para este, fonte de alimentação, cuidado e investimento, funcionando como base para a organização psíquica. Nas palavras de Freud (1940/2014),

o primeiro objeto erótico da criança é o seio que a alimenta; o amor surge apoiado no apaziguamento da necessidade de nutrição. Por certo, o seio não é distinguido inicialmente do próprio corpo e deslocado para “fora”, porque a criança com tanta frequência sente sua falta, ele carrega consigo, na qualidade de “objeto”, uma parte das cargas libidinais originariamente narcísicas.

Posteriormente, esse objeto completa-se até formar a pessoa total da mãe, que não apenas alimenta, mas também dela cuida e, assim, desperta na criança tantas outras sensações corporais, prazerosas e desprazerosas. Através dos cuidados com o corpo, ela se torna a primeira sedutora da criança. Nessas duas relações enraiza-se o singular e incomparável significado da mãe, fixado de modo inalterável para toda a vida, como o primeiro e mais forte objeto amoroso e como protótipo de todos os relacionamentos amorosos posteriores – para ambos os sexos (p. 128).

A reflexão freudiana sobre a significação da mãe como objeto e protótipo de todas as relações posteriores do humano, associada à fragilidade do bebê, suscita numerosas questões, contribuindo para aumentar o enigma presente na chegada do bebê ao mundo, assim como um desejo (tanto por parte da mãe quanto de nós, profissionais interessados pela primeira infância) de desvendá-lo, na tentativa de compreender o que está em jogo nesse encontro: fantasias, projeções, desejo – aspectos da maternidade.

Essa reflexão leva-nos a considerar que, primeiramente, pensamos a partir do *outro*, do qual somos tão completamente dependentes. Assim, compreende-se que, só mais tarde, seremos capazes de considerar a existência e significação desse *outro*, simbolizado pela figura materna e, a partir dela, as outras figuras humanas a nossa volta, para depois sermos capazes de enxergar e explorar o mundo.

Para além disso, e o bebê? O que este porta consigo como características que lhe são próprias, singulares e únicas? Seu estado de prematuridade e inacabamento já nos é evidente e vem sendo, juntamente com as competências que lhe são próprias, há muito estudados. O reconhecimento da voz materna, sua capacidade de seguir atentamente os movimentos da mãe, exercícios motores complexos, dentre outros, são exemplos de tais competências observadas e descritas por inúmeros autores (Brazelton, 1984; Cramer, 1993, entre outros) – imagens que nos impressionam, se considerarmos o nível de fragilidade característica do bebê humano.

Parece significativo, no entanto, buscarmos compreender e observar o bebê em sua singularidade – exercício que envolve, necessariamente, a mãe. Afinal, se considerarmos que o bebê não é somente uma tábula rasa, unicamente à espera de receber inscrições e absorver os investimentos do outro, devemos buscar saber o que lhe é próprio, ou talvez, buscar compreender o que esse sujeito traz consigo. Afinal, como afirma Aulagnier (1975/1979, p. 63), “o Eu não está condenado ao desconhecimento, nem é

uma instância passiva. Ainda que seus primeiros identificados sejam providos pelo discurso materno, o Eu também é uma instância identificante e não é um produto passivo do discurso do Outro”.

Por outro lado, Crespín (2004) afirma que a prematuridade que marca o chamado sofrimento primordial – caracterizado pelo nascimento – tem profunda relação com o fato de que a sobrevivência do bebê humano não se garante sem ajuda exterior.

Mesmo quando um recém-nascido se encontra em seu estado ótimo de nascimento, quando possui todas as competências de que nos fala Brazelton, ele não tem nenhuma possibilidade de sobreviver sem a ajuda de um semelhante. Sua esperança de vida na ausência de um semelhante é de quatro a cinco horas, se não estiver muito frio (Crespín, 2004, p. 18).

Tal afirmação contribui para compreendermos a complexidade presente na busca por entender a constituição psíquica do bebê uma vez que, como afirma Aulagnier, o bebê não é somente um produto passivo do discurso do outro. Ao mesmo tempo, deve-se considerar a impossibilidade de sobrevivência deste, sem a presença de um adulto que dele se ocupe: observa-se, novamente, o paradoxo característico desse tempo da vida.

É relevante nos atermos ao fato de que, ao falarmos sobre nascimento psíquico, é inevitável nos remetermos à questão das origens (do bebê, dos pais, e, no limite, daquilo que é próprio

e singular a cada criança que nasce) e aceitarmos o fato de que o mistério presente no início da vida, ou naquilo que nos origina, funda e traz à luz, permanece.

Deve-se considerar também que as experiências iniciais— arcaicas e primitivas — estão presentes e se atualizam no humano, mas temos dificuldade de acessá-las. Talvez por isso mesmo seja tão complexo colocar em palavras e significar esse início da vida: tempo em que, como propõe Aulagnier (1975/1979, p. 19) somos impelidos a nos confrontarmos com um discurso que não deixa espaço para a dúvida,

que opõe a certeza do delírio à lógica da nossa razão e lhe sugere que houve um tempo longínquo no qual ela também encontrou um discurso que se impunha como detentor exclusivo da verdade. Discurso a serviço de uma violência tão radical quanto necessária, única a permitir o acesso ao patrimônio partilhado que é a linguagem.

Ao mergulharmos no interior dessa relação complexa e única, que envolve a mãe, com sua própria história e experiências não simbolizadas e o bebê que a coloca em contato, justamente com esses aspectos primitivos, vamos nos aproximando da necessidade de aprofundarmos nossa compreensão acerca desse período, em uma tentativa de aproximação e compreensão de aspectos presentes no início da vida. Tal tarefa parece complexa e desafiadora, justamente por se tratar de um tempo em que as fragilidades, físicas e psíquicas, estão expostas. Aproximar-se eticamente da díade mãe-bebê, sem que essa aproximação se constitua também em uma violência, exige atenção. Além disso, deve-se considerar que aspectos psíquicos primitivos do próprio observador também se atualizam e presentificam. Nesse sentido, a violência da interpretação proposta por Aulagnier estará, inevitavelmente presente.

Importante salientar, no entanto, que a autora é categórica ao afirmar que essa violência, denominada de primária, é necessária, pois é responsável por inserir o sujeito na ordem humana. Vemos, assim, a complexidade presente na interação dessa díade e as sutilezas a serem observadas com cuidado. Fundamental levarmos em consideração o fato de que a familiaridade entre o bebê e sua mãe irá se construir pouco a pouco. Além disso, deve-se levar em conta as dificuldades de se falar sobre um tempo da vida no qual as palavras ainda não existem, ou melhor, ainda não passaram por um sistema de representação para que possam ser significadas.

Compreende-se, dessa forma, que a ausência de linguagem verbal contribui para a estranheza causada pelo bebê, que provoca, por parte do adulto que dele se ocupa, grande esforço para decifrá-lo, grande esforço de interpretação e, ao mesmo tempo, nos remete ao que está inscrito em nós, mas que não pode ser recuperado, justamente por tratar-se de experiências que nunca passaram pela inscrição da linguagem. ■

SUCCESS AND FAILURE: FROM BIRTH TO PSYCHIC CONSTITUTION

ABSTRACT

This article aims to discuss aspects related to the encounter mother-baby in the post-delivery moments. The birth and the reception of the new baby are, in general, described by the mother as a moment of joy and the feeling of completeness. Considering that we hardly observe that the difficulties of this period comes up in the mother's speech, our proposal is to discuss what is behind the difficulties of the mothers in communicating the pain and the difficulties that are also part of this moment. Therefore, we intend to look at the psychoanalytical aspects related to the psychological organization of the baby's mind, in order to understand the complexity present at birth, in the mother's point of view, as well as the baby's. In order to do that, we intend to locate at the Freudian works, the moments when the author presents, in his theory, the importance of the mother – unique and essential, responsible for receiving the baby and offering her own ego to the newborn. We also intend to observe the development of these thoughts in the post-Freudian authors.

Index terms: *mother-baby; post-partum depression; ambivalence.*

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS: DEL NASCIMIENTO A LA CONSTITUCIÓN DE LA PSIQUE

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo discutir aspectos relacionados con el posparto y el encuentro madre-bebé. El nacimiento y la recepción del bebé que llega son descritos generalmente por su madre como un momento de profunda alegría y el sentimiento de plenitud. Suponiendo que las dificultades vividas difícilmente surgen en el discurso materno, hemos propuesto discutir lo que está detrás de la negación del dolor y de las dificultades, que también están presentes en este momento. Nuestra intención es reanudar aspectos del pensamiento psicoanalítico en relación con la constitución y la organización de la psique del bebé con el fin de comprender más la complejidad presente en el nacimiento, del punto de vista del bebé y también de la madre. Por lo tanto, tenemos la intención de reanudar el texto freudiano, los momentos en los que el autor presenta la importancia de la figura materna –figura única y esencial, responsable del cuidado y también de ofrecerle su ego al hijo que llega. Por otra parte, se reanudaron de autores posfreudianos avances psicoanalíticos en esta área.

Palabras clave: *madre-bebé; depresión posparto; ambivalencia.*

REFERÊNCIAS

- Aulagnier, P. (1979). *A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado* (M. C. G. Pellegrino, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1975)
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (W. Dutra, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira. (Trabalho original publicado em 1980)
- Brazelton, T. B. (1984). *To listen to a child*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Coutinho, A. H. S. A. (2009). Sonhos, angústia e alienação. *Reverso*, 31(58), 53-62.
- Cramer, B. (1993). Mother-baby interactions: in reality and in fantasy. In *Anais, 3. International Psychoanalytic Association Standing Conference on Psychoanalytic Research: the observed child and the reconstructed child* (pp. 88-95), 1993. London.
- Crespin, G. (2004). *A clínica precoce: o nascimento do humano* (C. M. F. Rohenkohl, M. A. Fernandes, M. C. Camarotti, & R. O. Aragão, trad.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Eliacheff, C. (1995). *Corpos que gritam: a Psicanálise com bebês* (S. Goldfeder, trad.). São Paulo, SP: Ática. (Trabalho original publicado em 1993)
- Faria, T. M. S. (2010). A sombra e a constituição do Eu em Piera Aulagnier. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 4(1), 1-8.
- Freud (1996). A interpretação dos sonhos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. V, pp. 3-229). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1900)
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. VII, pp. 20-172). Obras Completas: Edição Standard Brasileira. Vol. VII Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (2010). Introdução ao narcisismo. In S. Freud, *Sigmund Freud: obras completas* (P. C. Sousa, trad., Vol. 12, pp. 13-59). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (2010). Os instintos e seus destinos. In S. Freud, *Sigmund Freud: obras completas* (P. C. Sousa, trad., Vol. 12, pp. 52-81). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud (2014). Inibição, sintoma e angústia. In S. Freud, *Sigmund Freud: obras completas* (P. C. Sousa, trad., Vol. 17, pp. 14-123). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1926)
- Freud, S. (2014). *Compêndio de Psicanálise e outros escritos inacabados* (P. H. Tavares, trad.). São Paulo, SP: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1940)
- Golse, B. (2003). Sobre a Psicoterapia pais-bebê: narratividade, filiação e transmissão (I. Catão, M. A. Fernandes, J. Castilho, R. Aragão, & C. M. F. Rohenkohl, trad.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo
- Kanner, L. (1979). *Psiquiatria infantil*. Buenos Aires: Siglo Veinte. (Trabalho original publicado em 1943)
- Lacroix, M.-B., & Monmayrart, M. (1997). *A observação de bebês: os laços do encantamento* (F. Settineri, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1995)
- Lebovici, S. (1987). *O bebê, a mãe e o psicanalista* (F. Vidal, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1983)
- Rennó, C. (2012). *De onde vêm os analistas? Do umbido do sonho!* Recuperado de <http://bit.ly/2lQkfnm>
- Spitz, R. (1999). *O primeiro ano de vida* (V. L. B. Sousa, & I. Rizzini). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1950).
- Stern, D. N. (1997). *A constelação da maternidade* (M. A. V. Varonese, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1995)
- Winnicott, D. W. (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (D. Bogomoletz, trad., pp. 218-232). São Paulo, SP: Imago. (Trabalho original publicado em 1945)
- Winnicott, D. W. (2000). O ódio na contratransferência Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (D. Bogomoletz, trad., pp. 277-287). São Paulo, SP: Imago. (Trabalho original publicado em 1947)
- Winnicott, D. W. (2000). Memórias do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (D. Bogomoletz, trad., pp. 254-276). São Paulo, SP: Imago. (Trabalho original publicado em 1949)

- Winnicott, D. W. (2000). Psicoses e Cuidados Maternos. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (D. Bogomoletz, trad., pp. 305-315). São Paulo, SP: Imago. (Trabalho original publicado em 1952)
- Winnicott, D. W. (2000). A preocupação materna primária In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (D. Bogomoletz, trad., pp. 399-405). São Paulo, SP: Imago. (Trabalho original publicado em 1956)

paulanogueira@hotmail.com
SQS 213, bloco B – apto. 303
708292-020 – Brasília – DF – Brasil.

dchatelard@gmail.com
SQN 206 – J – 105
70844-100 – Brasília – DF – Brasil.

isalenas@yahoo.com.br
Av. dos Portugueses, s/n, Bacanga, CCHLA,
Departamento de Psicologia.
65085-580 – São Luís – MA – Brasil.

Recebido em março/2016.
Aceito em dezembro/2016.

RESUMO

A relação entre educação e psicanálise foi amplamente debatida na literatura profissional, universitária e psicanalítica de língua francesa. A comparação entre esses campos mostra que as concepções lacanianas da educação nunca foram objeto de estudo aprofundado na França. Desse modo, procedemos à análise sistemática da totalidade do corpus laciano, publicado e inédito, para dele deduzir as ocorrências pertinentes sobre o tema da educação. Apresentamos os resultados obtidos para discutir seus determinantes em termos de relação educativa e de ética no setor do trabalho social que constitui nosso campo principal de pesquisa.

Descritores: *Lacan; educação; psicanálise; discurso; subjetividade; ética.*

A RELAÇÃO EDUCATIVA E A ÉTICA NO TRABALHO SOCIAL À LUZ DAS CONCEPÇÕES LACANIANAS DA EDUCAÇÃO

Sébastien Ponnou

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p132-149>.

Introdução

A relação entre educação e psicanálise foi amplamente debatida na literatura profissional, universitária e psicanalítica de língua francesa. A comparação entre esses campos mostra que, apesar de numerosas referências teóricas e institucionais, as concepções lacanianas da educação nunca foram objeto de estudos aprofundados (Ponnou, 2015). A partir dessa indicação, procedemos à análise sistemática do conjunto do corpus laciano, publicado e inédito, do qual extraímos ocorrências pertinentes

■ Doutor em Psicanálise pela Universidade Paris 8. Formador e Pesquisador no Pôle Limousin d'Action et de Recherche en Intervention Sociale (Polaris), Laboratório Francófono de Educação e Diversidade (Fred), Université de Limoges, Limoges, França.

sobre o tema da educação. Para isso, partimos de duas perguntas principais: (1) Existiria uma concepção lacaniana da educação? Se for o caso, quais seriam os traços proeminentes? (2) Que indicações podemos deduzir em termos de prática e de ética do campo do trabalho social que constitui nosso principal objeto de pesquisa?

As concepções lacanianas da educação

A análise sistemática do corpus lacaniano permitiu trazer à luz um painel de 106 ocorrências pertinentes, divididas em 28 referências separadas em cinco categorias principais passíveis de condensar as concepções lacanianas da educação: (1) educação, repressão e anialidade; (2) da impotência ao reconhecimento do impossível; (3) função da palavra no campo da educação; (4) função paterna e célula familiar; (5) educação e loucura. Além dessas categorias, as concepções lacanianas da educação inscrevem-se na dialética do laço do sujeito com o Outro e na trama do discurso do mestre.

Educação, repressão e anialidade

As proposições de Lacan são relativamente críticas em relação aos educadores e pedagogos, dos quais ele denuncia a ferocidade tingida de altruísmo (Lacan, 1966, 1978, 2001a). No entanto suas indicações retomam as proposições já sublinhadas por Freud ou por aqueles que contribuíram para a pedagogia psicanalítica a respeito dos limites de procedimentos pedagógicos baseados no princípio da frustração ou na instância do supereu (Lacan, 1966). A crítica lacaniana da educação se refere essencialmente a uma acepção real das dimensões da frustração, da repressão ou do interdito, que atravessou e atravessa ainda o campo educativo. Assim, Lacan associa regularmente a educação a certa forma de exigência sádica, referindo-a à anialidade. Ele chega a reduzir a questão educativa à da limpeza e associá-la à demanda do Outro (Lacan, 2001a, 2001b, 2004a). Encontramos aqui uma formulação lacaniana elementar da função educativa: a educação é a demanda do Outro. Cabe ao sujeito responder a ela, satisfazê-la ou subtrair-se dela. Mas, inegavelmente, a educação se vê levada pela dialética do laço

do sujeito ao Outro (Lacan, 2001b). A proposta parece crua, até mesmo cruel, pois em “Kant com Sade” Lacan considera *A filosofia da alcova*, de Marquês de Sade, como um tratado de educação, sexual ou das jovens, do qual trata-se de questionar a ética:

Uma perseverança maior no escândalo ajudaria a reconhecer, na impotência com que comumente se exhibe a intenção educativa, justamente aquela contra a qual a fantasia se esforça ali: daí nasce um obstáculo a qualquer apreciação válida dos efeitos da educação, já que não se pode confessar da intenção o que produziu os resultados. Esse traço poderia ter sido impagável, pelos efeitos louváveis da impotência sádica. Que tenha escapado a Sade dá o que pensar. Sua carência se confirma por outra não menos notável: o livro nunca nos apresenta o sucesso de uma sedução, com o qual, no entanto, se coroaria a fantasia: aquela em que a vítima, nem que fosse em seu derradeiro espasmo, viesse a consentir na intenção de seu torturador, e até passasse para o lado dele, pelo ardor desse consentimento. Com o que se demonstra, por outra visão, que o desejo é o avesso da lei (Lacan, 1966, p. 787).

A impotência do fantasma de domínio, as veleidades de dominação do educador, cujo reconhecimento pode levar à construção de algo praticável na vertente do impossível.

Da impotência ao reconhecimento do impossível

Em *Discurso aos católicos* (2004b, p. 69-72), Lacan afirma que a criança faz

sua educação, inscrevendo-se assim em uma forma de tradição freudiana. Convém compreender a VI Conferência de Freud literalmente: não ensinar a criança a dominar suas pulsões, dificuldade recorrente dos educadores, mas deixar a criança aprender a dominar suas pulsões (Freud, 1984). Em outras palavras, deixar que ela estabeleça uma relação de linguagem com a pulsão. Esse deslocamento acentua a passagem da impotência – e das veleidades repressivas ou demiúrgicas que ela implica – ao reconhecimento de um impossível no centro da relação educativa (Millot, 1997). Lacan insiste sobre este ponto várias vezes, por exemplo, em “Radiofonia”: no que diz respeito à apreensão da palavra certa de Freud sobre os três ofícios impossíveis, ele indica que “para a histérica, é a impotência do saber provocada por seu discurso ao animar-se no desejo que revela o fracasso do educar” (Lacan, 2001a, p. 444).

Função da palavra no campo da educação

Por outro lado, Lacan (1966) denuncia o uso da linguagem pelos educadores para lembrar a concepção do inconsciente estruturado como linguagem, ou seja, do inconsciente como discurso do Outro. Daí a função da linguagem à qual Lacan se refere, que remete à dimensão simbólica do significante que representa o sujeito

por outro significante. Em relação à tarefa educativa, a criança aprende a estabelecer uma relação de linguagem com a pulsão, aí representada, e envolve seu gozo para que seja retornado em escala invertida do desejo. Se a educação vem de uma imposição, trata-se primeiramente de um ato simbólico, de um exercício do significante: brincar com as palavras, contando com o equívoco (Lacan, 1998). Aqui o domínio da linguagem é posto em tensão com a criatividade do sujeito. Lacan instaura uma forma de dialética do laço do sujeito com o Outro, em que o prazer se desvela nas imperfeições da linguagem. A partir disso, o educador sustenta o campo da linguagem – do Outro – de modo que o sujeito possa hospedar sua singularidade e sustentar seu desejo (Lacan, 1998). A relação do educador com a linguagem e sua função simbólica é claramente posta em evidência.

Função paterna e célula familiar

Lacan (1991, 2001a) define que a relação da criança com a linguagem, com o discurso, passa necessariamente por seus educadores, dentre os quais os pais estão em primeiro lugar; e insiste sobre a preponderância da estrutura familiar na formação do indivíduo. Entretanto, seria conveniente não se enganar sobre suas propostas em relação à família, que não se satisfazem

com um maniqueísmo político, oscilando entre reforma e conservadorismo – precisamente nem a favor, nem contra. Ele também não desenvolve uma pretensão sociológica ou antropológica, mas, apoiado em sua experiência clínica, sustenta que o desenvolvimento da criança exige que esteja presa a um desejo que não seja anônimo (Lacan, 2001a). Essas indicações merecem ser associadas aos múltiplos comentários sobre o complexo de Édipo em Lacan. Constatamos, de modo sistemático, quando a questão do complexo é associada à da educação, que a função do pai tem um lugar particular, como “protótipo da repressão edípica” (p. 48), sob condição de nunca escorregar da metáfora, do simbólico, do semblante (Lacan, 2007) para uma versão do pai real – tomar-se realmente pelo pai (Lacan, 1998, 2013). Da célula familiar à função do pai, a educação se encontra constantemente interpelada em sua dimensão simbólica como suporte da relação do sujeito com o significante: “não há sujeito sem o significante que o funde” (Lacan, 1998, p. 118). Na falta disso, Lacan nos indica que ela conduz às portas da loucura.

Educação e loucura

Lacan esboça várias vezes um paralelo entre educação e loucura, apoiando-se no caso Schreber (Freud, 1954). Lembremos que o pai de Schreber era médico higienista “educacionalista”, para retomar a expressão de Lacan, que insiste sobre a função metafórica do pai, e até mesmo da função educativa como suporte do discurso (Lacan, 1966, p. 518). Lacan não denuncia tanto a função do pai quanto as veleidades de domínio, enquanto o simbólico se estrutura sobre um fundo de falta, de ausência, de incompletude, para tornar-se espaço habitável para uso da criança (Lacan, 1974-1975).

Educar: dialética do laço do sujeito com o Outro e discurso do mestre

O estudo sistemático do corpus lacaniano situa a relação educativa como dialética do laço do sujeito com o Outro: o sujeito do inconsciente “representado por um significante para outro significante”

(Lacan, 1966, p. 819), ou “significado do texto que ele não sabe” (Lacan, 2001a, p. 581), literalmente submetido à ordem da linguagem à qual ele supõe um saber sobre a verdade de seu ser, não tendo outra perspectiva a não ser se referir ao Outro, tesouro do significante, do saber, do simbólico e da lei (Lacan, 1966) para inscrever-se de modo original em uma das múltiplas formas de discurso que compõem a base do laço social. Ora, Lacan nos ensina que esse Outro, quaisquer que sejam os suportes, as figuras, é atingido por um duplo status: unitário de um lado, lugar da garantia e do desenvolvimento do significante; incompleto de outro lado, na medida em que esse Outro não se sustenta, marcado por uma falha entendida como porta aberta para o real. Como primeira consequência, esse defeito estrutural estabelece a relação educativa como entidade clínica, espaço de subversão e de composição para uso da criança. Como segunda consequência, o que vem no lugar do Outro que não existe é a promoção do discurso como novo ponto de capitonê ou o laço social como necessidade de um grampo (Miller, 1995-1996). Para a psicanálise, o laço social é antes de tudo considerado como fato de linguagem, ou modalidade singular de inscrição do sujeito na linguagem. Ele resulta do discurso entendido como “articulação de estrutura que se confirma como tudo o que existe de laço entre os seres falantes” (Lacan, 1973/1974). Lacan associa regularmente a função

educativa ao discurso do mestre hegeliano que dirige, comanda e promove um amor em exercício, pelo qual a criança tem acesso à autonomia transformando-se ela mesma, transformando seu ambiente (1966, 1991, 2006, 2013). A versão lacaniana do discurso do mestre é um enigma: se repousa sobre uma imposição, produz uma dúvida, um suspense na infância que, por meio da dialética do desejo e dos mecanismos transferenciais, encontra sua solução em termos de identificação, de saber, de aprendizado e de inscrição social. O discurso do mestre estrutura uma incompletude (Lacan, 1991), um lugar de saber, que se torna praticável para a interpretação da criança, para um trabalho de composição em que este se vê levado a tornar-se o operário da beleza de sua própria vida (Foucault, 2001). O essencial do processo educativo escapa ao processo educativo, o que não reduz sua necessidade, e leva ao desenvolvimento das práticas clínicas nos diferentes campos da educação.

O trabalho social das concepções lacanianas da educação posto à prova

Nesta seção, nossa proposta é discutir os efeitos das concepções lacanianas da educação no campo do trabalho social a partir de dois eixos principais: (1) o manejo da transferência nas práticas sociais; (2) a ética e clínica no trabalho social¹.

O manejo da transferência nas práticas educativas

A referência lacaniana da educação no discurso do mestre articula suposição do saber e postura do não-saber e orienta determinado manejo da transferência na relação educativa. Propomos discutir seus determinantes nas práticas sociais com base em um famoso caso clínico apresentado por Aichhorn, em 1920, para dar conta dos princípios de sua prática orientada pela psicanálise em um centro para jovens delinquentes: “em um caso de roubo dentro da instituição, explorei as circunstâncias dadas, não afetivamente, mas criando pela reflexão a situação necessária” (Aichhorn, 2005, p. 140-143). O autor recebeu um jovem de 18 anos que “por roubos perpetrados em seus

colegas, havia sido expulso da escola e igualmente culpado de roubos em casa e de pessoas estranhas” (p. 140-143). Aichhorn decidiu confiar-lhe o caixa cooperativo que servia para comprar cigarro para os jovens – entre 700 e 800 coroas. Os efeitos não demoraram muito: o contador assinalou a falta de 450 coroas. Inspirado pela leitura do *Mito do nascimento do herói*, de Otto Rank, Aichhorn convocou o jovem com a ideia de construir

uma ação da qual ele mesmo seria o centro e que deveria desenvolver-se de tal modo que seu afeto de angústia desencadeado fosse intensificado até o intolerável; e, no momento em que a catástrofe parecesse inevitável, dar-lhe uma virada tão oposta que a angústia deveria subitamente virar emoção. A emoção provocada por esse contraste de afetos deveria levar à ou introduzir a cura (Aichhorn, 2005, p. 140-143).

Aichhorn se inspirou no princípio da catarse com a esperança de fazer do jovem o herói de um drama para o qual ele traria sua própria solução. Recebeu o jovem e pediu que o ajudasse a desempoeirar e organizar os livros em seu escritório: inventou uma mediação, uma cena passível de acolher o ato. Enquanto tiravam o pó, Aichhorn questionou sobre outros assuntos antes de chegar ao ponto, o dinheiro do cigarro. “Quanto você recebe por semana?”, perguntou. “De 700 a 800 coroas”, respondeu o jovem. Aichhorn continuava a arrumar. Pouco depois perguntou: “O caixa está sempre certo?” Seu interlocutor hesita: “sim”. E

Aichhorn replica: “ainda assim tenho que ver o caixa”. O jovem ficou inquieto, pouco à vontade, mas Aichhorn não mudou de assunto e recomeçou a falar do dinheiro do cigarro.

Quando sentiu que o incômodo chegou ao máximo, pensou que era o momento de colocar o jovem diante da sua decisão: “quando acabarmos aqui, irei conferir seu caixa”. Visivelmente mal diante das caixas de livros, o jovem continuou a trabalhar, tirou um livro para limpá-lo e o deixou cair. “O que você tem?”, perguntou Aichhorn. “Nada”, respondeu o jovem. Depois, inesperadamente: “o que falta no seu caixa?” O roubo explodiu em plena luz do dia, e o rosto do jovem portava a máscara distorcida da angústia. Ele respondeu, balbuciando: “450 coroas”. Aichhorn pegou a carteira e lhe estendeu sem nem uma palavra a soma correspondente. O jovem olhou para ele perplexo, “de um modo indescritível e que quer dizer algo”. Aichhorn não o deixou falar e o despediu com um sinal de mão amigável. Dez minutos mais tarde, o jovem irrompeu em seu escritório: “prenda-me”, ele gritava, “eu não mereço sua ajuda, vou roubar de novo”. E explodiu em soluços. Aichhorn o fez se sentar e conversou com ele. Ele não lhe fez um sermão, mas ouviu com interesse o que o jovem lhe contava sobre sua vida, sua família, sua relação com os outros e sobre o que o atormentava. A angústia cedeu à emoção à medida que o choro aumentava.

Ao final dessa troca, Aichhorn lhe entregou novamente as 450 coroas afirmando que não acreditava que ele roubaria novamente. Um ponto importante: ele não deu o dinheiro, mas pediu um reembolso progressivo, quitado dois meses depois. Por fim, o jovem permaneceu pouco tempo na instituição e encontrou emprego como contador em uma fábrica de móveis.

Observemos primeiramente que, orientado por pressupostos teóricos, Aichhorn permanece um fervoroso clínico, apostando na surpresa, no inédito, no insuportável². Ele dá ao sujeito a chance de transformar a situação a partir de um ato que faz evento: ele confiou o caixa ao ladrão. Trata-se realmente de um ato, pois o educador inscreve um corte que opera uma diferença no processo de repetição. Aliás, Aichhorn confessa que tem uma ideia, mas não sabe exatamente o que faz. Entre o início e o fim da cena, o sujeito não é mais representado sob o mesmo significante: como ladrão, até então caracterizado por sua roupa e motivo de sua internação, endossa o status de devedor. O empréstimo de dinheiro dobra o processo inicial, insistindo sobre o enigma do desejo do mestre a partir do qual o sujeito, sustentado pela alavanca da transferência, passa pela palavra para se tornar responsável por seu sintoma e inventar outro destino. O gancho da situação transferencial cede ao deslocamento e agencia um remanejamento simbólico. A ordem significante é transtornada pelo novo uso que o

sujeito faz dela, com o apoio do Outro. Função da relação educativa: acolher o sintoma, fazer dele um objeto de experimentação para o sujeito. Esse estudo clínico nos permite evidenciar os conceitos de historização, de deslocamento e de *savoir-faire* operando no manejo da transferência nas práticas sociais:

1. na situação transferencial, o educador é colocado no lugar de sujeito suposto fazer com a cultura, as normas, o conhecimento ou as relações sociais: aprender, compreender, falar/trocar, encontrar um lugar na periferia (Rouzel, 2003). O sujeito dirige a ele suas perguntas, suas demandas, suas queixas, seus sintomas, e a relação educativa consiste no acolhimento dessas palavras para permitir ao sujeito tornar-se responsável e lidar com elas. Apoiando-se na dinâmica da transferência, o educador permitirá ao sujeito apropriar-se de sua história e se engajar em um trabalho de composição em que ele é conduzido a falar sobre seu sofrimento, traumas de sua infância etc.
2. A consideração da transferência nas práticas sociais induz ao advento de uma dinâmica que consiste em deslocar a carga afetiva suportada pelo educador para outros objetos de investimento: expressão, criação, aprendizagem, formação, trabalho, laços sociais etc., assim como tantos representantes do campo do Outro. A transferência sobre o educador vem com uma transferência sobre a instituição, o campo do discurso, o saber e o laço social.
3. Por meio do desvio dos processos de historização e de ordenamento, o manejo da transferência nas práticas sociais visa a transmissão de certo *savoir-faire* do sujeito em relação a seu sintoma e do laço social (Ponnou, 2015; Rouzel, 2003). Esta tríade historização, deslocamento, *savoir-faire* inspira-se e faz eco à situação apresentada.

Aichhorn conta com o sintoma do sujeito: o roubo. Ele parte do campo do Outro – o interdito, a lei – e refere sua enunciação ao discurso do mestre – diretor do instituto de reeducação – para construir um espaço de mediação (a organização da biblioteca) no qual ele pode colocar em jogo seu desejo de trabalho e sua própria ignorância. O dispositivo não falta, o roubo explode em pleno dia, mas de tal forma

que Aichhorn consegue transformar a tensão em intensão, apostando literalmente no jovem, abrindo assim a brecha de um *o que o Outro quer de mim?* O sujeito engancha. Ele volta para ver Aichhorn – relato de vida, historização, tempo ao fim do qual ele consente no deslocamento significante proposto pelo educador: do significante ladrão, sob os auspícios do qual ele se representava até então, ele se torna devedor. E esse deslocamento dá conta do tempo do desenvolvimento de um *savoir-faire* particular do sujeito quanto a seu gozo e sintoma: ele ocupa um cargo de contador em uma fábrica de móveis. O deslocamento de ladrão para devedor e, posteriormente, contador testemunha dos efeitos duráveis do manejo da transferência nas práticas educativas e sociais. Esse estudo também destaca o laço entre clínica psicanalítica, manejo da transferência e política do sintoma no campo do trabalho social. Com efeito, Aichhorn não se contenta em adotar uma postura clínica e conta com a supressão do sintoma, qualquer que seja seu caráter difícil e incômodo. Ao contrário, ele constrói uma prática com base no acolhimento e no trabalho do sintoma pelo próprio sujeito no enquadre da relação de ajuda.

A ética e clínica no trabalho social

Lacan associa o ato educativo ao discurso do mestre. Auxiliar do

simbólico, intermediário da lei e da palavra e de sua estrutura humanizante, o educador é intermediário de um estado de fechamento para um melhor estado, de dentro para fora, mediando o encontro de um sujeito com o Outro, com o discurso do Outro. Ora, o discurso do mestre é um enigma: se repousa sobre uma imposição, produz uma dúvida, algo de suspense na infância que pela dialética do desejo e pelos mecanismos transferenciais encontra sua resolução em termos de identificação, de saber, de aprendizagem e de inscrição social. O discurso do mestre estrutura uma incompletude, um lugar vazio de saber, a partir do qual a interpretação da criança pode ser praticada, assim como um trabalho de composição, de tal modo que ela será levada a estabelecer seus próprios caminhos. O enigma do desejo do mestre – *o que o Outro quer de mim?* – conduz ao enigma do desejo do sujeito – *Quem sou eu? Que sentido dar à minha vida?* O laço de dominação característico do mestre encerra um lugar de exceção que, na prática educativa, é correlato à clínica. O desenvolvimento da criança exige que se coloque em jogo um desejo que não seja anônimo (Lacan, 2001a, p. 373) para respeitar seu espírito de subverter sua letra. Esse paradoxo da educação encontra sua expressão levada a uma concepção kantiana da ética, tradicionalmente indexada pelos sintagmas da ética da convicção ou da ética do dever. Com efeito, desde 1784, na *Ideia de uma história universal*

de um ponto de vista cosmopolita, Kant (1993a, p. 11) adverte: “o homem é um animal que, a partir do momento em que ele vive com outros indivíduos de sua espécie, precisa de um mestre”. Por que o filósofo da faculdade do conhecer, do desejar, do julgar, em outras palavras, o filósofo da autonomia do sujeito insiste na necessidade de se referir à autoridade de um mestre? Pouco depois, procurando determinar os princípios da moral, Kant constrói os *Fundamentos da metafísica dos costumes* (1993b) a partir dos célebres imperativos categóricos:

Aja unicamente a partir da máxima graças à qual pode querer ao mesmo tempo que ela se torne uma lei universal (p. 34).

Aja de tal modo que trate toda a humanidade, tanto em tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim, nunca somente como um meio (p. 40).

Aja segundo uma máxima que possa ao mesmo tempo valer universalmente por si mesma para todo ser razoável (p. 47).

A ética do dever, em Kant, figura uma continuidade do singular para o universal, do indivíduo para a sociedade. O homem de convicção exerce sua influência na passagem do tempo, e é testemunha de sua capacidade ao cuidar das transformações do mundo. Ora, o discurso do mestre carrega em si uma cegueira: a ética da convicção produz uma incompletude, um espaço de interpretação que permite à criança sustentar sua

enunciação, sua responsabilidade em relação ao Outro e ao laço social, para engajar-se em uma relação estruturante e pacificada com o saber. Em sua versão lacaniana, o mestre pretende saber o que quer o outro, sob condição de poupar a questão de sua divisão e de seu próprio desejo (Lacan, 1991). O desejo da criança articula-se com o enigma do desejo do mestre, com o vazio estrutural que ele encerra. Da ética da convicção, estabelecida no discurso simbólico do mestre, resulta uma ética do real (Zupancic, 2009) que não responde por nenhuma moral e nenhum ideal, pois ela não se refere a um objeto predeterminado, mas a um núcleo impossível no mais profundo do sujeito: *se teu desejo fosse tua lei, o que poderias desejar?* A ética kantiana – *Faça teu dever!* – conduz assim ao enigma e à vertigem do desejo – *Qual?* O ato educativo estabelece uma imposição que se torna um mistério, para o qual a criança deve encontrar ou inventar suas próprias soluções. Essa articulação entre ética da convicção e ética do real lembra a concepção kantiana da incompletude e perfeição humanas, em relação a qual o destino da criança não é resultado de nenhum determinismo, mas do tornar-se (Kant, 1993a). A estrutura performática do discurso do mestre tem como função primária dar crédito ao sujeito sobre a singularidade de seu ser e de sua identidade (Derrida, 2005). O “és meu filho”, “és meu discípulo”, procede de um ato de reconhecimento que se liga à responsabilidade do sujeito em relação ao Outro. Em sua concepção da ética da responsabilidade, Weber (1991) apresenta um homem preocupado com as consequências imputáveis a seus atos, tanto quanto possa prevê-los. Trata-se de uma ética do outro e do ambiente, talvez mais de bom grado relativa ao *ethos* e até mesmo ao campo da ontologia. Essa apresenta imediatamente uma vertente política e até mesmo utilitarista e instrumental, na medida em que se refere ao contexto para tomar as decisões aceitáveis pela maioria (Weber, 1991). A ética da responsabilidade se articula à ética da convicção pelo modo da ponderação, pois ela indica ao homem de paixão a necessidade de dar conta dos vieses operando no evento de seus projetos. Ela os obriga a colocar seus objetivos e finalidades a serviço dos métodos, das técnicas e dos meios passíveis de contaminá-los. Entretanto, a questão da responsabilidade sofre uma plurissignificação passível de conduzir o sujeito a uma forma de indeterminação: responsabilidade individual e coletiva, presente e passada, responsabilidade familiar, profissional, política, cívica, religiosa, ecológica, psíquica, organizacional etc., que regularmente

entram em concorrência umas com as outras. A partir de então, que bandeira levar como estandarte? Tratar-se-ia de construir uma hierarquia das responsabilidades e, se for o caso, segundo quais critérios? Sustentamos que o sujeito, posto à prova pelas consequências de seus atos, não tem outra perspectiva a não ser referir-se às suas escolhas, à sua íntima convicção, a seu próprio desejo para decidir entre a massa flutuante das representações e das responsabilidades. Assim, convicção e responsabilidade são a frente e o verso de uma mesma moeda, cuja eficácia Lacan (1966) condensa assim: “de nossa posição de sujeito, somos sempre responsáveis” (p. 858). De que estofa vem a responsabilidade do pedagogo? Digamos logo que o objeto da relação educativa não é a criança, nem o cidadão, o saber ou a técnica, mas a própria relação, como instância de sublimação para o uso do jovem sujeito. A responsabilidade do mestre resulta de um ato de fundação, de imposição, que dá início à responsabilidade da criança. É responsável por tornar o sujeito responsável, fórmula particularmente patente no manejo da transferência nas práticas educativas e sociais, cujo objetivo é levar à responsabilidade e à criatividade do sujeito, contanto que o educador desenvolva sua eficácia a partir de uma postura do não-saber, de uma falha, favorecendo a emergência do desejo da criança, correlato ao enigma do desejo do mestre, o qual ele mesmo ignora. As concepções lacanianas de educação implicam o fato de que não é o saber que educa, ensina, instrui, mas o desejo. Clínica e ética da educação procedem do viés de um suposto-saber, de um saber que sabe que não sabe, descarregado da torpeza do poder com o apoio de uma autoridade que encadeia o desejo à sua causa. Paradoxo da transferência, o saber não está do lado da instituição, de seus representantes, mas do sujeito. Um sujeito responsável, considerado em sua globalidade, aceito em sua singularidade, e cuja palavra é preciso favorecer, valorizar. Vê-se aqui por meio de quais vieses, subvertendo o discurso do mestre, a clínica da educação tende para uma ética da responsabilidade pela construção de um sujeito que possa responder por sua relação com o saber e com os outros. O ser real do sujeito escapa incansavelmente ao poder do simbólico. Visando a emergência do desejo do sujeito, o educador ocupa um lugar de não-saber (Bataille, 1978; Lacan, 1966; Rancière, 1987) que a criança que ele acompanha poderá investir. Essa postura se declina em termos do não-saber quanto ao bem do outro: “o educador é um vigia, uma testemunha de que qualquer

coisa que se faça em nome do bem não funciona e nunca funcionará” (Roquefort, 2003, p. 120). Ele cultiva o bem-dizer – Lacan evoca o dever do bem-dizer (Lacan, 2001a) – para responder à dificuldade de dizer o bem (Aristóteles, 1994), bem como a de um fazer que, na falta de certas precauções, faz calar. Visando a emergência do desejo do sujeito, o ato educativo procede de uma oferta de composição na qual o educador procura respeitar o estilo entendido como estética passível de fazer laço entre os homens (Roquefort, 2003). Pode-se ver aí por meio de quais vieses a ética da convicção faz apelo à criatividade da criança, pois a interpelação que ela encerra torna-se um centro ausente, um apagamento, uma evanescência – *Faça teu dever! Que dever...* Injunção a que a criança invente suas próprias soluções. Essa ética da criatividade estabelece a relação educativa como espaço clínico pelo desvio de uma autoridade que restitui à criança um lugar de autor, responsável pelos efeitos de discurso e de composição que ele mobiliza em sua relação com os outros e com o mundo.

Conclusão

Este texto mostrou os efeitos das concepções lacanianas da educação no campo do trabalho social: as dimensões da transferência e da ética

induzidas pelas referências à dialética do laço do sujeito com o Outro e com o discurso do mestre constituem uma possibilidade de extrair o trabalho social das abordagens ortopédicas, messiânicas ou demiúrgicas que o atrapalham (Maisonneuve, 1972) para trazer uma nova luz ao registro da singularidade, das dimensões do encontro, do inédito e da criatividade. As concepções lacanianas da educação enfatizam o centro das práticas do trabalho social, o que faz seu cotidiano, o comum e o extraordinário da vida institucional e da relação de ajuda e de tratamento, de educação, no contrapé das preocupações de gestão que orientam regularmente os debates contemporâneos do setor. Os efeitos dessa clínica com orientação psicanalítica no campo do trabalho social fazem apelo ao prosseguimento de um trabalho de reflexão, produção e formatação – monografias, estudos de casos clínicos – necessários à transmissão e à formação, bem como ao desenvolvimento de uma política centralizada no valor humano do trabalho social. ■

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP AND THE ETHICS IN SOCIAL WORK IN LIGHT OF THE LACANIAN CONCEPTIONS OF EDUCATION

ABSTRACT

The relationship between education and psychoanalysis has been widely discussed in French professional, academic, and psychoanalytic literature. However, the comparison between these three fields reveals that a Lacanian conception of education has never been the object of in-depth study in France. Thus, we carried out a systematic analysis of the entire Lacanian corpus, published and unpublished, in order to deduce pertinent occurrences on the subject of education. We present the results obtained to discuss its determinants in terms of educational relationship and ethics in the social work sector, which represents our main research field.

Index terms: *Lacan; education; psychoanalysis; discourse; subjectivity; ethics.*

LA RELACIÓN EDUCATIVA Y LA ÉTICA EN EL TRABAJO SOCIAL A LA LUZ DE LOS CONCEPTOS LACANIANOS DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

La relación entre la educación y el psicoanálisis se debatió ampliamente en las universidades francesas, específicamente en el área de la psicología. La comparación entre estos campos muestra que los conceptos lacanianos acerca de la educación nunca fueron objeto de un estudio minucioso en Francia. Por lo tanto, llevamos a cabo un análisis sistemático del corpus laciano, publicados y no publicados, para deducir las ocurrencias relevantes sobre el tema de la educación. Se presentan los resultados para discutir sus determinantes en cuanto a la relación educativa y la ética en el sector del trabajo social que es nuestro principal campo de investigación.

Palabras clave: *Lacan; educación; psicoanálisis; discurso; subjetividad; ética.*

REFERÊNCIAS

- Aichhorn, A. (2005). *Jeunesse à l'abandon*. Nîmes: Champ Social.
- Aristóteles. (1994). *L'éthique à Nicomaque*. Paris : J. Vrin.
- Bataille, G. (1978). *Le système du non-savoir, une ontologie du jeu*. Paris: De Minuit.
- Derrida, J. (2005). *Octobiographies, L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*. Paris: Galilée.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1954). *Cinq psychanalyses*. Paris: PUF.
- Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- Kant, E. (1993a). *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*. Paris: Bordas.
- Kant, E. (1993b). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris: Livre de poche.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (1973/1974). *Le séminaire, livre 21: Les non-dupes errent*. Inédito. Recuperado de www.gaogoa.free.fr
- Lacan, J. (1974-1975). *Le séminaire, livre 22: RSI, 1974-1975*. Inédito. Recuperado de www.gaogoa.free.fr
- Lacan, J. (1978). *Le séminaire, livre 2: le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire, livre 17: l'envers de la psychanalyse*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le séminaire, livre 5: les formations de l'inconscient*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2001a). *Autres écrits*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2001b). *Le séminaire, livre 8: le transfert*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2004a). *Le séminaire, livre 10: l'angoisse*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2004b). *Le triomphe de la religion, précédé de Discours aux catholiques*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2006). *Le séminaire, livre 16: D'un Autre à l'autre*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2007). *Le séminaire, livre 18: d'un discours qui ne serait pas du semblant*. Paris: Du Seuil.
- Lacan, J. (2013). *Le séminaire, livre 6: le désir et son interprétation*. Paris: La Martinière.
- Maisonneuve, J. (1972). Réflexions autour du changement et de l'intervention psychosociologique. *Connexions*, (3), 9-24.
- Miller, J.-A. (1995-1996). *L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique*. Inédito.
- Millot, C. (1997). *Freud antipédagogue*. Paris: Flammarion.
- Ponnou, S. (2015). *Lacan et l'éducation : manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Roquefort, D. (2003). *Le rôle de l'éducateur*. Paris: L'Harmattan.
- Rouzel, J. (2003). Le maniement du transfert dans les pratiques sociales. *Les cahiers de l'actif*, 320-323.
- Weber, M. (1991). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Presse Pocket.
- Zupancic, A. (2009). *L'éthique du réel, Kant avec Lacan*. Paris: Nous.

NOTAS

1. As obrigações de exposição desse artigo não nos permitem discutir os desafios induzidos pelas concepções lacanianas da educação no campo do trabalho social. Pode-se ter acesso a todo esse desenvolvimento em língua francesa em Ponnou (2015) ou sob demanda endereçada ao autor.
2. O termo usado pelo autor no original foi “l’insu(pportable)”. *Insu* é a tradução literal do inconsciente freudiano (*unbewu* em alemão). O jogo de palavras remete portanto à parte inconsciente e ao sentido do sintoma, a que Aichhorn dedica uma atenção especial. Como não é possível traduzir o jogo de palavras, seria preferível suprimir o termo para que este não seja contestável por razões práticas e éticas.

sebastien.ponnou@unilim.fr
33 Rue François Mitterrand
87032 – Limoges – França

*Recebido em agosto/2016.
Aceito em março/2017.*

RESUMO

Este texto tem como objetivo estudar e investigar a possibilidade de identificação dos traços autísticos em bebês. O cuidado precoce quanto às questões psíquicas possibilita a prevenção de psicopatologias na infância. A análise é de caráter teórico, ilustrada por recortes de casos clínicos; a fundamentação teórica é pautada por uma revisão crítica da literatura especializada, por meio de artigos científicos e livros. Os resultados assinalam avanço científico de pesquisas que apontaram a importância e a eficácia da detecção precoce de risco psíquico, incluindo o autismo.

Descritores: transtorno autístico; prevenção primária; psicanálise.

REFLEXÕES ACERCA DA POSSIBILIDADE DE PREVENÇÃO DO AUTISMO

Fernanda Delai Lucas Adurens
Maribél de Salles de Melo

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p150-165>.

Introdução

O autismo ocupa lugar de relevância e recebe grande destaque nas discussões atualmente. Os estudos dedicados ao diagnóstico do autismo tiveram origem em Kanner, na década de 1940, com *Os distúrbios do contato afetivo* (1943/1997), que

■ Psicóloga. Especialista em Clínica Interdisciplinar em Estimulação Precoce pela Universidade do Contestado (UnC-SC), membro do Centro Interdisciplinar de Diagnóstico e Tratamento Precoce dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento, Espaço Escuta, Londrina, PR, Brasil.

■ Psicanalista. Analista membro da Associação Psicanalítica de Curitiba. Especialista em Clínica Interdisciplinar em Estimulação Precoce pela Universidade do Contestado (UnC-SC) e em Transtornos do Desenvolvimento Infantil e Adolescência do Centro Lydia Coriat pelo Centro Universitário de Votuporanga (Unifev). Diretora clínica do Espaço Escuta e supervisora do Centro Mãe Paranaense (Cismepar), Londrina, PR, Brasil.

caracterizava comportamentos de isolamento extremo, indiferença diante das pessoas e das situações, estereotípias e dificuldades severas relacionadas à linguagem, entre outros aspectos.

Atualmente, alguns autores defendem a ideia de que vivenciamos um período de epidemia relacionada ao autismo, em razão do número crescente de casos diagnosticados com esse quadro clínico. De acordo com Alfredo Jerusalinsky (2015a), nas décadas de 1970 e 1980 a contagem dos casos de autismo infantil precoce (AIP) trazia como estatística a proporção de um autista para cada 25 mil crianças. Nessa perspectiva, Laurent (2012) aponta que a nova terminologia que classifica a psicopatologia “Transtorno do Espectro Autista” ampliou o número de pessoas diagnosticadas, afirmando que, em um prazo de vinte anos, o número de crianças com esse diagnóstico multiplicou-se em dez vezes, atingindo a estatística de uma a cada 150 crianças. Diante disso, profissionais dedicados ao trabalho pautado na psicanálise com crianças têm investido em estudos direcionados à prevenção.

Pesquisas foram desenvolvidas, inicialmente na França, com o *Programme de Recherche et Évaluation sur l'autisme* (PREAUT), e no Brasil, com os Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), com o objetivo primordial de detecção precoce dos sinais de risco psíquico em bebês, visando a proporcionar o cuidado prévio. Detectados os riscos, de acordo com a gravidade dos casos se faz necessário o encaminhamento à estimulação precoce.

Diante de um cenário que traz à tona uma problemática envolvendo a saúde pública, o objetivo deste trabalho é investigar a possibilidade de identificação precoce dos traços autísticos em bebês, bem como os métodos relacionados à prevenção. Nesse intuito, seu olhar volta-se para uma estrutura psíquica ainda não decidida, tornando possível um cuidado precoce.

A pesquisa é de caráter teórico, alinhavada com recortes de clínicos. Assim sendo, encontra-se fundamentada sob a luz de conceitos psicanalíticos de autores contemporâneos dedicados aos estudos da teoria e da abordagem freudolacanianiana. Os materiais utilizados foram os livros e os artigos científicos a propósito da literatura psicanalítica que abordam questões referentes ao tema proposto.

Fundamentação teórica

O autismo e constituição subjetiva

O autismo é um tema bastante estudado atualmente e delinea-se como assunto de interesse de várias especialidades. Todavia, ao mesmo tempo que conhecimentos

a seu respeito se dilatam, as contradições diante de seu diagnóstico e das condutas a serem adotadas persistem (Quaresma & Silva, 2011).

Kanner, em 1938 (citado por Kupfer, 2000), define o que chamou de “autismo infantil precoce” ou “distúrbio do contato afetivo” considerando-o uma síndrome específica. Tratava-se de uma população que apresentava dificuldades no campo da linguagem, nas relações interpessoais e com ruídos estridentes, mas também eram dotados de ótima memória e cognição (Kupfer, 2000).

Atualmente, existem pontos de vista e abordagens distintos que tentam explicar o autismo. Nesse intuito, a psicanálise aponta para os seguintes aspectos como relevantes nas intervenções com autismo: o psíquico, o social e o orgânico, destacando como primordiais as relações de desejo para que haja a constituição subjetiva e o surgimento do sujeito desejante. Para Sibemberg (1998), “a direção da cura do autismo em psicanálise aponta seu vetor para a constituição de um sujeito psíquico que ali falta, de modo que toda a sua aprendizagem apareça como consequência da sua inclusão subjetiva no campo significante” (p. 65).

Sabe-se que o laço com o Outro é fundamental para a constituição subjetiva. Julieta Jerusalinsky (2011) contribui com essa afirmação quando assinala que a “função materna tem um papel decisivo para a constituição subjetiva do psiquismo do recém-nascido. . . . a sua satisfação pulsional não ocorre de modo isolado ou individual, mas visa atingir, se endereça ao outro” (p. 16). Sendo assim, as fraturas nessa relação podem afetar diretamente o bebê ou a criança, fazendo surgir os traços que indicam os riscos psíquicos.

Cullere-Crespin (2010) ressalta que a psicanálise considera não somente as funções parentais como organizadoras da subjetividade do bebê, mas também uma apetência do próprio indivíduo; uma participação ativa desde seu nascimento, que o torna conectado e desejante ante o outro que lhe é referência, comumente a mãe, construindo assim sua subjetividade na relação com esse outro primordial.

Nessa direção, pesquisas atuais em psicanálise apontam que o autismo não está exclusivamente ligado a determinada fragilidade na relação entre os pais e o bebê, por motivos singulares relacionados à história desses pais. Advertem que existem casos em que os pais estão bem posicionados no exercício da função e o bebê é quem não responde à convocatória deles, resultando em um prejuízo no circuito pulsional com consequência na subjetividade, como descrito no artigo “Godente ma non troppo: o mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito”, de Laznik (2013).

Nesse campo de observação, a contribuição da medicina apura o olhar direcionado aos aspectos orgânicos, atentando para transtornos de neurodesenvolvimento. Muratori (2014) explica que o autismo é um transtorno neurobiológico de origem genética sem um marcador biológico, ou seja, o diagnóstico ainda se faz pela observação do comportamento. A atual versão do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-V) (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2014) incluiu o autismo no campo dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) e, com isso, integrou os diagnósticos diferenciais em função da ampla dimensão do espectro autístico, sendo assim catalogados em uma mesma categoria, cuja distinção ocorre a partir da intensidade dos sintomas e dos comportamentos (Sibemberg, 2015).

Esse fato justifica a hipótese levantada por alguns autores como Alfredo Jerusalinsky (2015a), Julieta Jerusalinsky (2015) e Laurent (2012) sobre uma possível epidemia relacionada ao diagnóstico de autismo em razão da constatação estatística do número estarrecedor de casos. De acordo com a visão de Sibemberg (2015), para a psicanálise, a anulação da diferença entre as estruturas autismo e psicose gera uma discussão teórica significativa e com consequências clínicas no que concerne às defesas de ambas as estruturas.

Entre as discordâncias de leituras para o autismo há um ponto em comum no que diz respeito a seu diagnóstico e tratamento precoce. Para as diversas visões, quanto antes houver uma intervenção, maior é a possibilidade de minimizar as dificuldades que afetam o desenvolvimento e a constituição da subjetividade da criança. É, portanto, a partir desse aspecto que pensaremos o trabalho de prevenção.

Reflexões sobre a prevenção

A noção de prevenção não pertence à psicanálise, embora se aproxime dela no que diz respeito à atividade clínica com bebês. Para alguns psicanalistas, está associada à noção de antecipação, ou seja, da precipitação do sujeito diante do Outro. Para Campanário (2008), “quando nos encontramos diante de agentes de função materna e paterna que não conseguem ver seu filho para além de uma libra de carne, podemos intervir antecipando um sujeito. Esta seria a única prevenção possível” (p. 142).

Nesse âmbito, Laznik-Penot (1997) admite uma multifatorialidade relacionada à organização da síndrome autística, ainda que suas observações estejam iluminadas pelos registros propriamente psíquicos, pois, afirma, compreendem o único ponto no qual podemos intervir. A autora acredita que as intervenções têm como objetivo instaurar as estruturas psíquicas. Porém, as crianças com traços autísticos são encaminhadas para tratamento tardiamente, em torno de três anos, por vezes com mais idade, podendo prejudicar seu prognóstico, pois as instaurações no aparelho psíquico verificam-se desde muito cedo.

Assim, a idade apropriada para início do tratamento nos casos de autismo é anterior aos três anos, para um prognóstico mais preciso. As intervenções, quando realizadas precocemente, alcançam resultados positivos rapidamente em razão da melhor plasticidade neuronal no primeiro ano de vida da criança (Brasil, 2013).

Conforme Julieta Jerusalinsky (2002) ressalta, para que uma criança assim constituída atinja seu pleno desenvolvimento e consiga realizar as importantes aquisições instrumentais, não basta somente esperar a passagem do tempo cronológico e o alcance da maturação, mas, noutro sentido, urge a intervenção, preferencialmente em tempo precoce.

Com a importante descoberta de Kandel (citado por Catão, 2009) sobre o conceito de neuroplasticidade, os critérios psicopatológicos

se modificam radicalmente, especialmente considerando os primeiros tempos do desenvolvimento – ou seja, os primeiros anos da criança têm função significativa na constituição da vida psíquica, e existe uma mobilidade nas formações psicopatológicas até a puberdade, tornando-as não decididas até esse momento da adolescência.

A neuroplasticidade é uma característica peculiar do sistema nervoso central e cujo mecanismo dispõe de compensação dos efeitos de lesões neuromaturacionais, ou seja, a capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura a partir de padrões de experiência (Sibemberg, 1998).

Outro conceito fundamental pelo qual psicanalistas se orientam e apropriam é a noção da epigenética. Esse conceito oferece suporte teórico para a investigação da possibilidade de modificação das estruturas neuronais a partir do ambiente, favorecendo um novo olhar quanto às questões etiológicas. Trata-se de um modelo que considera a ligação entre as questões de ordem genética e os fatores ambientais, considerando as alterações intracelulares no material genético do organismo (Freitas-Silva & Ortega, 2014).

O processo dos mecanismos epigenéticos está relacionado primordialmente à noção de que a determinação biológica do organismo pode modificar-se ao longo de seu desenvolvimento, rompendo com a ideia de um determinismo inalterável (Freitas-Silva & Ortega, 2014).

Esse conceito de epigenética abre margem e esperança para a parcela de psicanalistas que se dedica ao trabalho com bebês e pequenas crianças e cujo objetivo é o de cuidar e detectar os traços iniciais de autismo, ou seja, promove um olhar precoce às dificuldades apresentadas nos primeiros tempos da constituição psíquica e do desenvolvimento infantil.

Diante disso, uma equipe composta por médicos pediatras e psicanalistas desenvolveu uma pesquisa na França chamada *Programme de Recherche et Évaluation sur l'autisme* (PREAUT) para detectar sinais de risco indicativos de autismo com o objetivo de priorizar a precocidade do tratamento, no qual o profissional se atenta à ausência de certos sinais determinantes para a constituição do bebê com o desenvolvimento normal. Afinal, quanto mais cedo ocorre a intervenção, maior a probabilidade de um bom prognóstico.

O projeto PREAUT surgiu no ano de 1998, a princípio na França, e foi posteriormente difundido entre vários países, entre eles o Brasil. Todo o processo começa a partir da hipótese de Serge Lebovici acerca da possibilidade de alteração da constituição subjetiva de uma criança com traços autísticos caso ocorresse uma intervenção antes de o bebê completar um ano de idade (Cullere-Crespin & Parlato-Oliveira, 2015).

A psicanalista Marie-Chistine Laznik, pouco antes do surgimento do PREAUT, debruçou-se sobre vídeos

caseiros de bebês que posteriormente receberam diagnóstico de autismo.¹ Foi então que Laznik-Penot (1997) desenvolveu sua hipótese, definindo dois pontos fundamentais envolvendo sinais de risco para o autismo: o não olhar entre o bebê e sua mãe, especialmente quando a mãe não tem noção do fato, e o fracasso do circuito pulsional completo.

De acordo com Laznik-Penot (1997), o não olhar promove uma fratura significativa no estágio do espelho, descrito por Lacan como o tempo particular do reconhecimento do bebê pelo Outro a partir da imagem especular, proporcionando ao pequeno sua imagem corporal. Acrescenta, ainda, “o que chamo aqui *olhar*, é também o que permite à mãe escutar de início nos balbucios do bebê, mensagens significantes que ele fará suas mais tarde. Ver e escutar o que ainda não está para que um dia possa advir” (Laznik-Penot, 1997, p. 39).

Quanto aos tempos do circuito pulsional, o primeiro tempo refere-se à busca ativa do bebê pelo objeto oral como o seio, a mamadeira. O segundo é marcado pelo autoerotismo do bebê ao se interessar em chupar seu dedo ou a chupeta, e por último, já no terceiro tempo, o bebê se lança a um Outro primordial, ou seja, estende seu pé, sua barriga para que a mãe o “morda”, o “coma”, aproximando mãe e bebê numa relação de prazer e gozo em que o bebê se faz objeto de um Outro. Neste último tempo,

percebe-se uma passividade *aparente* da pequena criança, visto que é *ativamente* que se faz devorar pelo Outro.

Somente com a conclusão do terceiro tempo é possível considerar uma satisfação pulsional e o surgimento de um sujeito (Laznik-Penot, 1997). Para termos a certeza de que o bebê está engatado no circuito pulsional e que os dois primeiros tempos são, real e verdadeiramente, fruto de uma satisfação, é preciso constatar o terceiro tempo, no qual, de fato, ocorre uma troca de prazer entre mãe e bebê. Lacan (1964/1990) afirma a respeito: “no momento em que o fecho se fechou, quando é de um polo ao outro que houve reversão, quando o outro entrou em jogo, que o sujeito tomou-se por termo terminal da pulsão” (p. 173) e acrescenta que a ideia de pulsão só pode existir através da dimensão do Outro.

Sendo desse modo, a equipe partiu desses dois sinais para iniciar o projeto; porém, mostrava-se necessário um instrumento de avaliação. Para tanto, fora selecionada uma amostra de 4.822 crianças entre os anos de 2006 e 2011 e 11.808 inclusões ao final do protocolo em 2011, contando com 600 pediatras que realizaram formação específica. Nos bebês dos 4 aos 9 meses testou-se a hipótese de Laznik (2013) sobre o fechamento do circuito pulsional; aos 12 meses foi aplicado o questionário de desenvolvimento da comunicação (QDC-C); e aos 24 meses foi realizado o *Checklist for Autism in toddlers* (CHAT) em uma versão francesa adaptada (Cullere-Crespin & Parlato-Oliveira, 2015).

Os resultados intermediários foram publicados em 2011. O total de crianças incluídas na pesquisa foi de 11.318; no entanto, apenas 3.765 delas concluíram as quatro etapas do protocolo. Desse total, 28 tiveram resultados positivos, ou seja, apresentaram sinais de risco, enquanto apenas 24 puderam ser analisadas, sendo que 4 foram perdidas no decorrer da pesquisa. Entre as 24, somente 2 foram diagnosticadas com transtorno autístico e 4 receberam diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), ou seja, essas 4 crianças apresentavam prejuízos relacionados à linguagem, à comunicação e à interação social; e as outras 18 crianças apresentaram dificuldades e diagnósticos distintos, como atraso mental leve, déficit de atenção e hiperatividade, prematuridade e doença orgânica, entre outros.

No Brasil, essa pesquisa foi iniciada em 2007 com o apoio do Instituto da Família Viva Infância e, em 2009, recebeu o apoio do Instituto Langage. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Nacional e está sendo coordenado por Erika

Parlato-Oliveira e por Luiza Bradley de Araújo e dirige-se aos profissionais das áreas da saúde e da educação.

Também no Brasil, desenvolveu-se outra pesquisa de avaliação com o olhar voltado à prevenção: os Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI). Trata-se de um estudo iniciado entre os anos 2000 e 2009, desenvolvido sob viés psicanalítico a partir de Freud, apoiado nas leituras de Lacan e Winnicott, sob as quais foi construído um instrumento composto por 31 indicadores clínicos de riscos psíquicos e do desenvolvimento infantil observados nos primeiros 18 meses de vida a partir do vínculo do bebê com aquele que exerce a função materna e que indica a paterna. O estudo apresenta a divisão em quatro da faixa etária de 0 a 18 meses (0-4 meses; 4-8 meses; 8-12 meses; 12-18 meses) (Brasil, 2013; Jerusalinsky, A., 2015b; Kupfer et al., 2009).

A amostra alcançada foi de 727 crianças testadas depois dos três anos de idade em 11 hospitais e centros de atenção pública em 10 capitais brasileiras. Do total de crianças, 287 apresentaram dois ou mais indicadores, e o restante se caracterizou como grupo controle. Dessas 287, sorteou-se 183 (das quais somente 158 concluíram o estudo) para construir uma subamostra para retestagem por meio da Avaliação Psicanalítica para crianças de três anos (AP3) e com a entrevista psiquiátrica “com finalidade de verificar a correlação entre os casos detectados

como risco durante os primeiros 18 meses e a continuidade ou não da condição de risco aos três anos de idade” (Jerusalinsky, A., 2015b, p. 422).

Desse total de 727 crianças, 440 apresentaram somente um ou nenhum indicador ausente, sendo consideradas pelos pesquisadores, portanto, como crianças controle. Dessas 440, foram sorteadas 132 crianças para finalizarem o estudo, sendo que 122 compareceram; todavia as perdas não foram relevantes no que concerne à análise estatística dos casos (Jerusalinsky, A., 2015b). Com a validação do IRDI, o instrumento torna-se um material disponível a pediatras em consultas regulares, bem como a pesquisadores e profissionais que trabalham com bebês e, acima de tudo, a favor da saúde pública (Kupfer et al., 2009; Pesaro, 2011).

Desde seu início, a pesquisa prima por respeitar duas condições: a de detectar o risco e não realizar o diagnóstico, e a de buscar traços de saúde e não de doença, pois aí delinea-se um grande problema relacionado aos checklists que associam comportamentos diversos a patologias, gerando falsas epidemias (Jerusalinsky, A., 2015b).

Esse estudo reuniu pesquisadores de diferentes especialidades, como pediatras, psiquiatras e psicólogos. Após seu início, o Ministério da Saúde acreditou ser uma valiosa informação para a saúde pública e, junto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de

Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e da Universidade de São Paulo (USP), apoiou a iniciativa. Sendo assim, foi possível reunir 250 pesquisadores brasileiros, incluindo metodólogos. Para a construção dos indicadores, foram estabelecidos quatro eixos teóricos: supor um sujeito, estabelecer a demanda, alternância presença-ausência, e função paterna.

Primeiramente, supor um sujeito está relacionado à importância daquele que exerce a função materna de atribuir sentidos aos objetos, aos sentimentos e às sensações, atribuindo significação ao que o bebê faz e sente para que posteriormente essa suposição venha a se tornar um diálogo, permitindo a ele apropriar-se dessas significações (Jerusalinsky, A., 2015b).

Em relação ao estabelecimento da demanda, indica o reconhecimento materno aos choros e às manifestações do bebê como ações e pedidos voltados à mãe, o que em psicanálise é nomeado de “experiência de satisfação primária”. A partir desse reconhecimento ao pedido do bebê é que se constrói uma demanda que servirá de base para a constituição da linguagem e da relação com os outros (Jerusalinsky, A., 2015b; Kupfer et al., 2009).

Quanto à alternância presença-ausência, trata-se da alternância da mãe ou de quem exerce essa função nos cuidados com o bebê. Quando a mãe se presentifica de maneira constante, evitando que o bebê experimente a falta e, assim, tenha de lidar com uma dificuldade, impõe a

ele um impedimento para conquistar e construir sua própria identidade. Com importância, ressalta-se, aqui, que é justamente nesse primeiro tempo de vida que a criança representa, com a ausência materna, toda a ausência com o qual irá se deparar ao longo da vida. Portanto, são nesses intervalos entre presença e ausência que a pequena criança tem a oportunidade de simbolizar essa presença física (Jerusalinsky, A., 2015b; Kupfer et al., 2009).

Por fim, a função paterna diz respeito a uma terceira instância que atravessa a relação mãe-bebê, ou seja, essa função tem como objetivo permear a relação mãe-bebê fazendo referência à cultura; para tanto, a mãe precisa ter a função paterna inscrita em seu psiquismo, promovendo uma separação simbólica e, com isso, evitar que o filho ocupe um lugar de objeto somente para sua satisfação (Kupfer et al., 2009).

Esses quatro princípios psicanalíticos serviram como base aos pesquisadores na identificação dos indicadores de risco. A intenção inicial dessa pesquisa era identificar primordialmente os riscos psíquicos de psicopatologias graves como autismo e psicose; porém, a indicação principal do instrumento foi para identificação precoce de problemas no desenvolvimento, salvo alguns indicadores específicos que prediziam risco psíquico.

O estudo de Pesaro (2011), em que se propõe investigar os alcances e os limites da pesquisa IRDI, aponta a importância de se dissolver a noção de que a psicanálise não dialoga com a

ciência, ressaltando que os limites dessa pesquisa estão relacionados à utilização do instrumento na saúde pública, como a incerteza dessa utilização, a forma como ele será empregado e se haverá formação dos profissionais que farão uso desse material.

Lerner (2011 citado por Mota et al., 2015, p. 466) estudou a possibilidade de o instrumento IRDI discriminar o autismo, retardo mental e normalidade. Constatou que alguns itens apontam, estatisticamente, capacidade para essa discriminação e sugere pesquisas que envolvam o instrumento IRDI para a detecção de quadros de transtorno do espectro autista. Em convergência, Campana (2013) conclui em sua pesquisa que o mesmo instrumento é capaz de detectar os casos de bebês que se encaminham para o autismo, embora reforce que o instrumento não seja específico para a detecção de traços autísticos, e sim de manifestações sintomáticas amplas que apontam risco psíquico e do desenvolvimento. Nessa direção, Machado, Lerner, Novaes, Palladino e Cunha (2014) verificaram que existe “sensibilidade” no IRDI – questionário para indicar transtornos autísticos –, recomendando, no entanto, a utilização de mais de um instrumento para a segurança e melhor assertividade nos encaminhamentos.

Detectados os primeiros sinais de risco que possam acarretar possíveis prejuízos para o bebê, é indicado o tratamento em estimulação precoce.

Estimulação Precoce como meio de prevenção

A Estimulação Precoce (EP) ocorre a partir da intervenção na relação mãe-bebê, objetivando o suporte da função materna para se estabelecer as operações constituintes da subjetividade. Logo, não se trata de um estímulo destinado puramente ao corpo; é preciso considerar a apropriação e a inclusão do bebê no processo. Para Coriat e Jerusalinsky (1997), trabalhar com crianças não é o mesmo que trabalhar com coisas, portanto não se trata de reformar seu sistema nervoso, tampouco de organizar as informações em cada lugar específico; trata-se, antes, de sustentar ou de construir com o bebê seu lugar enquanto sujeito.

O clínico em EP precisa saber olhar para o bebê, escutar os pais e entender em que lugar simbólico o bebê encontra-se situado no desejo e no discurso parental; considerar como estão as questões fantasmáticas e reais que se apresentam, promovendo uma “ponte”, a partir da transferência, entre os pais e o bebê.

Muratori (2014) afirma que a intervenção precoce antes dos três anos nos casos de autismo é capaz de dificultar os comprometimentos relacionados aos aspectos neurobiológicos, como déficits sociais e na comunicação.

No Espaço Escuta e no Centro Mãe Paranaense, instituições da cidade de Londrina, no Paraná, são atendidas gestantes e aproximadamente 300 bebês e crianças; para isso, contam com uma equipe interdisciplinar. Os encaminhamentos ocorrem cada vez mais cedo em função do trabalho de formação e de capacitação destinado aos profissionais da área da saúde e da educação da região. Os bebês iniciam o trabalho antes de um mês de vida, o que favorece o prognóstico.

Os breves recortes de casos clínicos citados a seguir são de bebês atendidos nessas instituições. O primeiro bebê chega para tratamento com três meses, sendo irmã de gêmeares que vieram para tratamento aos cinco anos de idade. Apresenta recusa no olhar, não responde às brincadeiras corporais e a mãe demonstrava muita dificuldade em aceitar que mais um filho precisaria de tratamento, não conseguindo levá-la à instituição com a frequência necessária. Aos sete meses da filha, começa a perceber a necessidade do trabalho, e, nessa época, era visível sinais de risco significativos, com movimentos motores repetitivos importantes,

falta de expressão, permanência da posição sentada, sem conseguir se deslocar, e a não exploração dos brinquedos. Pouco a pouco, por meio do tratamento em EP, foi possível reorganizar as funções. Atualmente com dois anos, apresenta intenção comunicativa, começa a organizar um brincar e já convoca a mãe e a analista nessa aventura.

O outro caso trata-se de dois bebês gemelares que também têm uma irmã mais velha que veio para tratamento aos dois anos e oito meses com diagnóstico médico de autismo. As gemelares estavam com sete meses quando foram avaliadas e apresentavam recusa no olhar, nenhuma sustentação de tronco – não sentando, portanto, sem apoio –, não respondiam a brincadeiras corporais, não baluciavam e nem emitiam sons, tampouco expressão facial. Iniciaram tratamento em EP e, atualmente, com cinco anos, já receberam alta da instituição com o desenvolvimento em convergência com a idade.

A partir desses casos, destaca-se a importância de um olhar para os irmãos de crianças que já apresentam o diagnóstico de autismo.

A intervenção a tempo, em momento de plena constituição e desenvolvimento, proporcionou uma evolução importante do funcionamento global do bebê.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, verificou-se a complexidade do diagnóstico de autismo, suas nuances e particularidades. As pesquisas realizadas com o objetivo de identificação precoce dos riscos psíquicos mostram um significativo avanço do ponto de vista científico. A prevenção dos traços de autismo em bebês demonstra um progresso significativo e ambicioso para saúde pública.

Outra questão importante a ser considerada relaciona-se aos encaminhamentos dos casos de risco psíquico, em razão da carência de instituições especializadas no atendimento a bebês e, especialmente, que trabalhem com viés interdisciplinar. Essa dificuldade faz que muitos casos cheguem às instituições tardiamente, apresentando os sintomas importantes já instaurados, o que pode prejudicar a evolução e o prognóstico da criança. Torna-se necessário investimento

por parte do poder público para o tratamento desses bebês, caso contrário a eficácia da detecção dos indicadores de risco perde sua potência.

Observa-se que a psicanálise tem um papel fundamental e de relevância nos avanços das pesquisas e no tratamento do autismo. Seu diálogo com a ciência facilita a comunicação entre pesquisadores e estudiosos, comprometendo-se com o rigor científico. ■

REFLECTIONS ABOUT THE POSSIBILITY OF AUTISM PREVENTION

ABSTRACT

This paper aims to study and investigate the possibility of identifying autistic traits in babies. Early care for mental issues enables the prevention of psychopathology in childhood. This study is a theoretical analysis illustrated by examples of a clinical case; the theoretical underpinning is guided by a critical literature review in psychoanalytics, through scientific articles and books. The results indicate scientific advancement of research pointing to the importance and effectiveness of early detection of psychological risk, including autism.

Index terms: *autistic disorder; primary prevention; psychoanalysis.*

REFLEXIONES SOBRE LA POSIBILIDAD DE PREVENIR EL AUTISMO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar las posibilidades de identificación de los rasgos autísticos en bebés. Tener en cuenta las cuestiones psíquicas posibilita la prevención de psicopatologías en la infancia. El análisis es de carácter teórico y también se basa en el estudio de un caso clínico; el marco teórico viene determinado por una revisión crítica de la literatura especializada en psicoanálisis —artículos científicos y libros. Los resultados señalan un gran avance en las investigaciones científicas que apuntan la importancia y la eficacia de la detección precoz del riesgo psicológico, incluyendo el autismo.

Palabras clave: *trastorno autístico; prevención primaria; psicoanálisis.*

REFERÊNCIAS

- Associação Psiquiátrica Americana (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. (2013). *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.
- Campana, N. T. C. (2013). *Uso de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil (IRDI) na detecção de sinais de problemas de desenvolvimento associados ao autismo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Campanário, I. S. (2008). *Espelho, espelho meu: a psicanálise e o tratamento precoce do autismo e outras psicopatologias graves*. Salvador, BA: Ágalma.

- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Coriat, L., & Jerusalinsky, A. (1997). Definição de estimulação precoce. In Centro Lydia Coriat (Org.), *Escritos da criança nº 1* (pp. 72-75). Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Cullere-Crespin, G. (2010). Discussão da evolução de uma síndrome autística tratada em termos de estruturação psíquica e de acesso à complexidade. *Psicologia Argumento*, 28(61), 159-166.
- Cullere-Crespin, G., & Parlato-Oliveira, E. (2015). Projeto PREAUT. In A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê autismo* (A. R. N. Jerusalinsky, E. Parlato-Oliveira, P. Gleij, & R. E. O. G. Kelly, trans., pp. 436-455). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Freitas-Silva, L. R., & Ortega, F. J. G. (2014). A epigenética como uma nova hipótese etiológica no campo psiquiátrico contemporâneo. *Physis online*, 24(3), 765-786. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312014000300006>
- Jerusalinsky, A. (2015a). Dar a palavra ao autista. In A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê autismo* (A. R. N. Jerusalinsky, E. Parlato-Oliveira, P. Gleij, & R. E. O. G. Kelly, trans., pp. 12-17). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Jerusalinsky, A. (2015b). Indicadores de Risco: como a psicanálise pode proteger os bebês. In A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê autismo* (A. R. N. Jerusalinsky, E. Parlato-Oliveira, P. Gleij, & R. E. O. G. Kelly, trans., pp. 416-433). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Jerusalinsky, J. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador, BA: Ágalma.
- Jerusalinsky, J. (2011). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador, BA: Ágalma.
- Jerusalinsky, J. (2015, 30 de março). Para onde vamos com o autismo? Estadão, São Paulo, Criança em Desenvolvimento. Recuperado de: <http://bit.ly/2peIvRP>
- Kanner, L. (1997). Os distúrbios do contato afetivo. In P. S. Rocha (Org.), *Autismos* (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943)
- Kupfer, M. C. M. (2000). Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicologia USP*, 11(1), 85-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642000000100006>
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., Molina, S. E., . . . Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology*, 6(1), 48-68. Recuperado de: <http://bit.ly/2oJlS6o>
- Lacan, J. (1990). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Laurent, E. (2012). O que nos ensinam os autistas. In A. Murta, A. Calmon, & M. Rosa (Orgs.), *Autismo(s) e atualidade: uma leitura lacaniana* (pp. 17-43). Belo Horizonte, MG: Scriptum Livros.
- Laznik-Penot, M. C. (1997). Poderíamos pensar numa prevenção da Síndrome Autística? In D. Wanderley (Org.), *Palavras em torno do berço: intervenções precoces bebê e família* (pp. 35-51). Salvador, BA: Ágalma.
- Laznik, M. C. (2013). Godente ma non troppo: o mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito. In E. Parlato-Oliveira (Org.), *A hora e a vez do bebê* (pp. 16-35). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Machado, F. P., Lerner, R., Novaes, B. C. A. C., Palladino, R. R. R., & Cunha, M. C. (2014). Questionário de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: avaliação da sensibilidade para transtornos do espectro do autismo. *Audiology Communication Research*, 19(4), 345-351. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000300001392>

- Mota, A. D. P., Lerner, R., Escobar, A. M. U., Kupfer, M. C. M., Rocha, F. M. M., & Santos, L. S. (2015). Associação entre sinais de sofrimento psíquico até dezoito meses e rebaixamento da qualidade de vida aos seis anos de idade. *Psicologia USP*, 26(3), 464-473. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130043>
- Muratori, F. (2014). *Manual precoce no autismo: guia prático para pediatras* (C. C. Siervi, & D. B. Wanderley, trans.). Salvador, BA: Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Precoce da Bahia.
- Pesaro, M. E. (2011). Alcance e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. *Associação Psicanalítica de Curitiba*, 22, 145-169.
- Quaresma, H. D. V., & Silva, V. G. (2011). Autismo infantil: concepções e práticas psicológicas. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 14(4), 85-90. doi: 10.4034/RBCS/2010.14.04.11
- Sibemberg, N. (1998). Autismo e linguagem. In Centro Lydia Coriat (Org.), *Escritos da criança nº 5* (pp. 60-71). Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.
- Sibemberg, N. (2015). Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In A. Jerusalinsky (Org.). *Dossiê autismo* (A. R. N. Jerusalinsky, E. Parlato-Oliveira, P. Gleis, & R. E. O. G. Kelly, trans., pp. 96-105). São Paulo, SP: Instituto Langage.

NOTA

1. Os vídeos foram disponibilizados pela Fundação Stella Maris, na Universidade de Pisa, devido a contatos de Laznik com dois professores desta instituição (Cullere-Crespin & Parlato-Oliveira, 2015).

fernandadla10@gmail.com

Rua Amador Bueno, 388
86010-620 – Londrina – PR – Brasil.

maribelmelo@hotmail.com

Rua Amador Bueno, 388
86010-620 – Londrina – PR – Brasil.

Recebido em setembro/2016.

Aceito em janeiro/2017.

RESUMO

Este trabalho examina a influência do associacionismo nominalista de John Stuart Mill no pensamento freudiano, especialmente na monografia Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico, de 1891, obra fundamental e que não tem ocupado o espaço que mereceria na literatura. O objetivo deste artigo é, portanto, demonstrar a importância dessa obra para o estudo dos fundamentos da concepção freudiana sobre a linguagem e as repercussões das concepções nela apresentadas nas construções metapsicológicas posteriores, particularmente na noção de “representação” (Vorstellung), que pode ser considerada um ponto nodal em torno do qual gravitam questões cruciais.

Descritores: Freud; afasia; John Stuart Mill; representação; metapsicologia.

UM TEXTO FREUDIANO SURPREENDENTEMENTE ESQUECIDO: SOBRE A CONCEPÇÃO DAS AFASIAS: UM ESTUDO CRÍTICO¹

Ana Maria Loffredo

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p166-184>.

Introdução

Na carta de Freud a Fliess, de 2 de maio de 1891, está escrito: “Dentro de poucas semanas darei a mim mesmo o prazer de enviar-lhe um pequeno livro sobre a afasia, pelo qual eu próprio nutro um sentimento caloroso” (Masson, 1986, p. 28). Trata-se da monografia “Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico” (Freud, 1891/2014), referência inquestionável no estudo dos fundamentos da concepção freudiana sobre a linguagem. É nesse

■ Psicanalista. Professora livre-docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Membro filiado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

sentido que uma nota de rodapé dessa obra se recorta como uma espécie de preciosidade no cenário da epistemologia psicanalítica freudiana, em sua referência ao pensamento de John Stuart Mill.

As obras do filósofo nomeadas em “Afasias” – “Um exame da filosofia de Sir William Hamilton” (Mill, 1974b) e *Sistema de lógica dedutiva e indutiva*, I, capítulo III (Mill, 1974a) – fizeram parte dos alicerces de um momento teórico crucial, quando são enunciados os conceitos de “representação de palavra” e de “representação de objeto”, que ocuparão papel proeminente na construção da arquitetura metapsicológica.

Embora a correspondência com Fliess ateste a importância da publicação, “Freud, entretanto, persistiu em separá-lo de seu trabalho posterior – ele o mencionou apenas duas vezes em seus primeiros escritos – e, em 1939, não permitiu que Kris o incluísse na edição alemã de suas obras completas” (Rizzuto, 1990 a, p. 262).² Esse trabalho não só se insere no quadro das questões que estimulavam os pesquisadores do final do século XIX, sendo passível de diálogo com as futuras descobertas neurológicas do século XX, como também anuncia os métodos de pesquisa e o talento retórico de Freud, já apresentando “algumas das mais importantes ideias que, mais tarde, vão evoluir na psicanálise” (Greenberg, 1997, p. 2), o que o recorta como uma peça fundamental no desenvolvimento do pensamento freudiano (Forrester, 1983). Na mesma linha, Caropreso (2003) enfatiza a importância desse pequeno grande trabalho, desde que “a noção de representação, que, sem dúvida, é uma das mais centrais da teoria freudiana, não volta a receber tratamento tão sistemático na obra posterior de Freud como o que é desenvolvido em Sobre a concepção das afasias” (p. 24). Ainda no bojo dos pesquisadores que, entre nós, têm dedicado sua atenção a esse momento significativo do trajeto freudiano, o estudo de Simanke (2007) demonstra que “o conceito de representação é crucial para o projeto metapsicológico freudiano e pode ser considerado um Grundbegriff tão legítimo da teoria psicanalítica quanto aqueles via de regra reconhecidos como tais (pulsão, inconsciente, repressão etc.)” (p. 55-56). Para Assoun (1996), esse escrito pré-psicanalítico da maior importância não só abre terreno para o “Projeto de uma Psicologia” (Freud, 1895/2003), texto protofundador da razão metapsicológica, como também permite encaminhar a seguinte questão espinhosa: “como a ‘metapsicológica’ – essa razão psicanalítica em gestação – reencontra a questão dos processos lógico-linguísticos?” (Assoun, 1996, p. 78).

Mesmo que muito brevemente, deve ser destacado o alcance do debate sobre as traduções do termo alemão *Vorstellung*, pois ele aparece na composição de noções metapsicológicas fundamentais:³ *Wortvorstellung*; *Sachvorstellung*/*Dingvorstellung*; *Vorstellungrepräsentanz*; *Objektvorstellung*; e *Zielvorstellung*, sendo “necessário admitir que o problema de transpor *Vorstellung* para o português

. . . não parece ter solução à vista. Talvez seja inevitável recorrer a diferentes termos em nossa língua” (Souza, 2010, p. 145).⁴ Nesse contexto, são absolutamente bem-vindas as traduções recentes para o português dessa obra seminal (Freud, 1891/2013, 1891/2014).⁵

Além disso, mesmo que o termo *Vorstellung* pareça ser usado por Freud em seu sentido coloquial, reportando-se à “ideia”, à “concepção”, à “imagem interna”, tem um lugar específico na filosofia alemã, podendo-se vincular no trajeto freudiano a mais de uma referência filosófica: “Parece ora empregá-lo num registro kantiano, ora schopenhaueriano, ou, ainda, . . . Freud reporta-se explicitamente a Stuart Mill” (Hanns, 1999, p. 83). Seguindo os apontamentos de Rizzuto (1990b),

Para Kant, *Vorstellung* se opõe à “coisa em si (*Ding an Sich*). Freud parece seguir Kant e Mill alojando *Vorstellung* no domínio da mente e *Ding* (coisa) e *Gegenstand* (objeto) na realidade. Ele parece seguir Hegel e Kant ao dotar a *Vorstellung* de qualidades sensoriais (p. 243).⁶

Mas não se trata de efetuar um levantamento dessas eventuais influências; é suficiente nos reportarmos à referência direta feita a Mill em “Afasia”, de interesse nesta investigação, e observarmos suas repercussões nas produções freudianas subsequentes.⁷

Um estudo “crítico”

Em “Afasia”, Freud (1891/2014) se propõe a examinar que hipóteses são necessárias “para o esclarecimento dos distúrbios da linguagem com base nessa estrutura do aparelho de linguagem. Em outras palavras, o que o estudo dos distúrbios da linguagem ensina sobre a função desse aparelho” (p. 90). São agudamente criticadas as concepções de figuras proeminentes da neurologia da época – Wernicke, Lichtheim, Grasley e Meynert –, na contramão dos estudos habituais dos processos cerebrais a partir de um associacionismo atomista. Estava em primeiro plano uma crítica radical da concepção localizacionista das afasias, em que se destronava uma abordagem mecanicista do psiquismo, segundo a qual tinha o estatuto de uma espécie de epifenômeno do funcionamento nervoso.

Freud se reporta ao filósofo, quando apresenta os modos de formação das associações linguísticas, de modo que se evidencia

uma perspectiva capital do ponto de vista metodológico – a concepção de que o fenômeno psicológico deve ser tomado como um “complexo” –, que converge para a importância da “análise” enquanto procedimento de investigação. Nessa linha, esclarece Giannotti (1964):

Em vez de se descrever os fatos mentais à procura dos mais primitivos, deve-se proceder ao exame de seus modos de formação, a fim de que não se corra o perigo de tomar por simples o fato composto cujos trâmites de produção foram perdidos. Portanto, todo fenômeno redutível a elementos mais simples, por estes modos de produção já estabelecidos, não será tomado como simples, ainda que a intuição assim nê-lo apresente (p. 32).

Como todo o conhecimento deve ser obtido via procedimento indutivo, o sistema de lógica desenvolvida pelo filósofo dá suporte a esses processos. Na vertente de suas concepções sobre a linguagem, elaboradas anteriormente àquelas relativas à lógica, tratava-se de “garantir rigor às proposições, permitindo saber-se exatamente o que se quer dizer com uma afirmação ou negação” (Lírio, 2002, p. 9). Em função do nominalismo subjacente a seu pensamento, o signo é entendido “como o elemento unificador de um múltiplo sensível, capaz de trazer à consciência, via memória, todas as impressões ligadas ao nome pronunciado. A partir daí, devemos estar em condição de compreender a relação entre os nomes particulares e gerais” (p. 9).

A investigação do processo de formação dos fenômenos permite o acesso às suas características, situação privilegiada fornecida pelo patológico, em que esse “composto” está, justamente, “de-composto”. Esse modo de investigar estará subjacente a todo o percurso freudiano posterior, como bem se explicita na obra magna: a interpretação deve ser feita “*en détail*, não *en masse*”, pois o sonho é um material composto, “um conglomerado de formações psíquicas”, que deve ser fragmentado para ser investigado (Freud, 1900/1989a, p. 125). A perspectiva metodológica, por si só, justifica o lugar de destaque ocupado pelo pensamento do filósofo nos fundamentos da constituição da clínica psicanalítica, na linha de que “Freud não retirou de Mill uma concepção, mas um *método de investigação* do fenômeno mental” (Gabbi, 1994, p. 204, grifos meus).

Em “Afasia”, no âmbito do conceito de processo, introduzido por Jackson, Freud propõe um modo inovador no tratamento da questão da linguagem: “A ideia que se articula aqui é a de um conjunto de processos que tem lugar no sujeito, que, no entanto, não participa em nada deles com relação ao ponto de vista psicológico” (Monzani, 1989 p. 134). O interesse não se volta para a natureza do processo, mas sim para “as leis e as regras que o regulam e que o fazem produzir determinados efeitos” (p. 134). Além de recortar o perfil complexo pertinente à linguagem, já

que é composta por elementos particulares de natureza acústica, motora, cinestésica etc., não só o modelo localizacionista é desalojado, como, nas palavras desse filósofo, “Freud introduz uma noção (a grande noção original desse texto) que é a de um aparato ou aparelho *da linguagem* que seria o responsável por esse processo de integração das diferentes funções parciais” (p. 134, grifos meus). É assim que o discurso freudiano começa a tratar de um lugar, sem que seja necessário localizá-lo, abrindo espaço para a ficção de uma topologia. Aqui entra a contribuição de Mill, autor de quem Freud traduziu cinco grandes obras desde 1880 (Jones, 1975), integrando-se no repertório conceitual freudiano, desde então, as noções de “representação de palavra” e “representação de objeto”:

Nós deduzimos com base na filosofia que a “representação-objeto” não contém mais nada além disso, que a aparência de uma “coisa”, cujas diversas “características” são denotadas pelas impressões sensoriais, só passa a existir pelo fato de nós, ao listarmos as impressões sensoriais obtidas de um objeto, acrescentarmos a possibilidade de uma grande série de novas impressões na mesma cadeia de associações (J. S. Mill) (Freud, 1891/2014, pp. 95-96).

A nota de rodapé que acompanha esse fragmento não deixa dúvidas quanto à repercussão das obras do filósofo, sendo mesmo surpreendente o pouquíssimo espaço ocupado na literatura por estudos voltados

a essa influência. Essa questão poderia ser encaminhada em duas direções (Gabbi, 2003): em primeiro lugar, “Afasias” foi publicada em alemão apenas em 1891, e a tradução para o inglês, de 1953, deixou a desejar para um estudo sistemático, e o “Projeto”, por sua vez, em que se evidenciam as teses do filósofo, só foi publicado, em alemão, em 1950; quanto a Mill, uma das obras citadas só ficou acessível na edição publicada pela Universidade de Toronto, em 1979. Em segundo lugar, talvez deva ser computada a influência da psicanálise francesa, especialmente sua linhagem lacaniana, já que a reflexão de Lacan, no âmbito da interlocução da psicanálise com a filosofia, foi voltada a autores como Hegel e Heidegger, contexto que colocava fora de questão articulá-la ao empirismo inglês. Desse modo,

O naturalismo explícito da teoria psicanalítica, reconhecido e criticado com clareza por Politzer, Merleau-Ponty e Sartre, entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta, transformou-se mais tarde, na década de setenta, em exemplo de leitura equivocada, ideológica, que não merecia ser feita, pois impediria o decantado retorno a Freud, propagado, entre outros, por Althusser (Gabbi, 2003, pp. 14-15).⁸

Breve trajeto da noção de representação

Há três momentos significativos do percurso freudiano em que se destaca a presença das teses propostas por Mill na formulação de concepções fundamentais: *A concepção das afasias*, “Projeto de uma psicologia” e “O inconsciente”.

Em *A concepção das afasias* (1891/2014), aparecem dois tipos de representação, de objeto e de palavra, ambas consideradas como representações *complexas* e apresentadas num esquema denominado “Esquema psicológico da representação-palavra”,⁹ que é elucidado pelo texto abaixo:

A representação-palavra aparece como um complexo representativo fechado; a representação-objeto, por sua vez, como um aberto. A representação-palavra não está ligada à representação-objeto a partir de todos os seus componentes, mas apenas a partir da imagem acústica. Entre as associações de objetos, são as visuais que representam o objeto de forma semelhante à forma como a imagem acústica representa a palavra (Freud, 1891/2014, p. 95).

Como a RP (em que há elementos acústicos, visuais e cinestésicos) liga-se à RO por meio de sua *imagem acústica* e, entre as várias associações de objeto (que se compõem de representações acústicas, táteis etc.) são as *visuais* que o representam, o elemento organizador (ou delegado) de um é a imagem acústica e, a do outro, a visual, remetendo-se o *significado* à relação da RP com a RO. A diversidade de relações entre os componentes de cada uma das representações, bem como na relação entre elas, converge para a definição dos três tipos de afasia: na afasia verbal (de primeira ordem), as associações entre os diversos elementos da RP estão perturbadas; na afasia assimbólica (de segunda ordem), a associação entre a RP e a RO está perturbada; na afasia agnóstica (de terceira ordem), não há reconhecimento de objetos. Escreve Freud: “Eu utilizo o termo ‘assimbolia’ . . . pois a mim parece que a relação entre a palavra e a representação-objeto merece mais ser chamada de ‘simbólica’ do que a relação entre o objeto e a representação-objeto” (Freud, 1891/2014, p. 96). Cada tipo de afasia corresponde, portanto, a uma desarticulação em algum ponto do aparelho da fala.

Devemos ainda esclarecer, segundo a leitura proposta por Giannotti (1964), que há um espectro de posições filosóficas no percurso do filósofo. De um idealismo inicial, encaminha-se para um realismo ingênuo, que não é, entretanto, proeminente, observando-se uma reviravolta nominalista, quando é retomado o idealismo psicologista. Em *Sistema de lógica* (Mill, 1974a), “as tendências objetivas explicadas casualmente são reinterpretadas graças à intervenção da memória” (Giannotti, 1964, p. 41) e, no debate com Hamilton, em *Um exame* (Mill, 1974b), “predomina nitidamente a posição idealista nominalista” (p. 41). Nessa obra, apesar de continuar a considerar que cabe à coisa o poder de causar representações, entende essa capacidade de *causação* como uma *crença* ilusória, de tal forma que há associações geradas pelas nossas sensações e de nossas reminiscências de sensações que, “não supondo nenhuma intuição de um mundo exterior ter existido na consciência, geraria inevitavelmente a crença, e faria com que ele fosse considerada como uma intuição” (Mill, 1974b, p. 259). Assim, podemos entender que, no pensamento do filósofo, “existem duas coisas em si: a mente e o mundo. Por meio da sensação e das associações construídas pela experiência, podemos formar crenças tanto a respeito de uma como da outra” (Gabbi, 2003, p. 72). Desse modo, escreve Giannotti (1964), “o poder de causação passa a ser encarado exclusivamente como a capacidade do espírito

de associar sensações atuais a sensações virtuais, graças à intervenção da memória na qualidade de faculdade de retenção e de expectativa” (pp. 41-42). Essa capacidade de retenção e expectativa se articula à confiança na existência real de objetos visíveis e tangíveis, que “significa a confiança na realidade e permanência de possibilidades de sensações visuais e táteis, quando nenhuma dessas sensações é realmente experienciada. . . . A matéria, então, pode ser definida como uma *possibilidade permanente* de sensação” (Mill, 1974b, p. 263).

Em “Projeto de uma psicologia” (Freud, 1895/2003) estão presentes três tipos de representações, e os desdobramentos da influência do filósofo se ampliam e se fortalecem, com a inserção da noção de “representação de coisa” (*Sachvorstellung/ Dingvorstellung*), que se articula, ao que tudo indica, a essa “possibilidade permanente de sensação”. Sua importância é evidente, já que tem o caráter de pura referência, podendo ser vinculada à própria concepção de pulsão – esta oferece a possibilidade permanente de sensação, pois ser uma força *constante* é um invariante, que faz parte, por definição, do conjunto de seus atributos.

É absolutamente relevante acompanhar as quatro teses de Mill (1974b) relativas à expectativa, às leis de “associação de ideias”, à repetição e à crença, que estariam subjacentes às concepções apresentadas no “Projeto”.¹⁰ No bojo dessas propostas, é possível

fazê-las dialogar com as operações dos processos primário e secundário, do reconhecimento de si através do próximo, das duas vivências matrizes do “Projeto”, a “experiência de satisfação” e a “experiência de dor”, das características do processo de pensar. É fundamental enfatizar, entre elas, o alcance da tese da *crença* num mundo exterior, à qual fiz breve referência anteriormente. No âmbito dessa concepção, ao não se reportar à ideia de “existência” do objeto, fica fora de questão para Freud que se possa vinculá-lo a juízos de certeza ou de prova, com uma derivação direta na concepção que rege o *princípio de realidade*: este não se remete ao mundo exterior enquanto tal, mas aos *signos* que o revelam, isto é, é oriundo de uma leitura da realidade. Ou seja, “aquilo que o aparelho psíquico nos fornece, seja no nível inconsciente seja no nível consciente, são signos que, em última instância, estão submetidos à função estruturante da linguagem” (Garcia-Roza, 1991, p. 154). Essa perspectiva se articula diretamente ao pensamento do filósofo e poderia delinear a posição de ambos entre um idealismo e um realismo. Escreve Freud nessa obra (1895/2003): “Se, após a conclusão do ato de pensar, chegar o *signo de realidade* para a percepção, obtém-se o *juízo de realidade*, a *crença*, e alcança-se a meta da totalidade do trabalho” (p. 209). Fica bem demarcada a posição primária da memória em relação à percepção – já que o objeto é um complexo de representações e que

“perceber é associar imediatamente” –, proposta que vai ser mais bem elaborada, posteriormente, na carta de Freud a Fliess, de 6 de dezembro de 1896, a emblemática “Carta 52”, ponte teórica entre o “Projeto” e o capítulo VII de “A interpretação dos sonhos” (Freud, 1900/1989b). É inquestionável, portanto, que o aparelho psíquico freudiano é, fundamentalmente, um *aparelho de memória*, cujo movimento se alinha na direção do *reconhecimento* do objeto, como bem se observa no esquema da primeira topologia.

A partir desse panorama teórico, é possível afirmar que “a compulsão histérica é imediatamente *solucionada* se ela for *esclarecida* (se ela se tornar compreensível)” (Freud, 1895/2003, p. 222), isto é, se for possível entender a que ela se remete, ou seja, seu significado. Como o sintoma é uma troca de nomes – um *símbolo* (privado) que substitui outra representação inacessível à consciência –, trata-se de ir na contramão do processo de sua formação, com o objetivo de colocar os nomes nos “devidos lugares”, isto é, associarem-se ao objeto adequado. Naquele momento, esse conjunto de pressupostos fundamentava a concepção de interpretação como método de investigação, sendo então crucial sublinhar que, nesse enredamento teórico, o que está no papel de *causa* é, também, o que atua como *referência* na formação do símbolo. Se o objeto contém, por definição, uma possibilidade permanente de sensações, cabe então à palavra garantir que se trata do mesmo objeto.

A RC, que se insere no conjunto denominado por Mill (1974a) de nomes não conotativos, é capaz de predicar, mas não pode ser predicada: “Termo não conotativo é aquele que denota um sujeito somente, ou um atributo apenas. Conotativo é o termo que denota um sujeito e implica um atributo. Por sujeito é preciso entender qualquer coisa que possua atributos” (p. 94). Assim, a RC representa uma possibilidade geral de sensação, não lhe cabendo veicular nenhuma propriedade qualitativa/sensorial, tem um papel causal e, remetendo-se a um objeto externo, pode ter o papel de referente. Somente os nomes de objetos que não conotam nada são denominados nomes *próprios*, que “não têm, a rigor, nenhuma significação” (p. 97). Esse contexto explicita o empirismo de Mill, para quem “nenhuma *asserção informativa sobre o mundo é a priori*” (Skorupski, 1998, p. 35). Em *Sistema de lógica*, há uma distinção entre proposições “verbais” e “reais” e entre inferências “meramente aparentes” e “reais”, reportando-se a primeira distinção à sua doutrina relativa à denotação e à conotação: “Termos singulares e gerais, chamados por ele de ‘nomes’, denotam coisas e conotam atributos de coisas. ‘Proposições’ . . . são sentenças que têm um significado (uma ‘significação’)” (p. 36). Portanto, trata-se de explicar como a conotação e a denotação de nomes contribui para a apreensão do sentido (significação) das proposições.

A este conjunto de ideias se articula a *teoria de significação* de Freud, segundo a qual os nomes são tomados como nomes próprios, que passam a adquirir a

propriedade de veicular *atributos*, fora do campo de compreensão do sujeito.

Em “O inconsciente”, escreve Freud (1915/2010b),

a representação consciente do objeto se decompõe para nós em *representação da palavra e em representação da coisa*, que consiste no investimento, se não das imagens mnemônicas diretas das coisas, ao menos de traços mnemônicos mais distantes e delas derivados. . . . E a inconsciente é apenas a representação da coisa (pp. 146-147).

Uma vez tendo sido abandonadas as hipóteses topológica e funcional, essa nova construção trata da transposição das representações do sistema inconsciente (*Ics*) ao pré-consciente/consciente (*Pcs/Cs*), questão fundamental e cujo encaminhamento dá suporte metapsicológico à operação do método analítico: “O sistema *Ics* contém os investimentos de coisas dos objetos, os primeiros investimentos objetivos propriamente ditos; o sistema *Pcs* surge quando essa representação da coisa é sobreinvestida mediante a ligação com as representações verbais que lhe correspondem” (Freud, 1915/2010b, p. 147).

No âmbito dessa discussão teórica, “podemos então dizer precisamente o que a repressão, nas neuroses de transferência, recusa à representação rejeitada: a tradução em palavras que devem permanecer ligadas ao objeto” (Freud, 1915/2010b, p. 147). Esse quadro também permite entender uma das características mais notáveis da

esquizofrenia, desde que a *dementia praecox* e outras afecções narcísicas exigiram uma mudança na concepção básica de que o recalque é um processo que ocorre entre o sistema *Is* e o *Pcs* (ou *Cs*), com objetivo de afastar algo da consciência. O que chama atenção na esquizofrenia é que as representações verbais experimentam, ao contrário, um investimento mais intenso, de modo que é possível concluir que “o investimento da representação verbal não pertence ao ato de repressão, mas constitui a primeira das tentativas de restabelecimento ou cura que tão claramente dominam o quadro da esquizofrenia” (Freud, 1915/2010b, p. 149). Esse movimento psíquico espera reaver os objetos perdidos, e é possível que “eles tomem o caminho para o objeto através da parte verbal dele, nisso tendo de se contentar com as palavras em vez das coisas” (p. 149). Finalmente, completa, ao final desse artigo:

Quando pensamos abstratamente, corremos o perigo de negligenciar as relações das palavras com as representações de coisa inconscientes, e não se pode negar que então nosso filosofar ganha uma indesejada semelhança, em expressão e conteúdo, com o modo de funcionar dos esquizofrênicos. Por outro lado, pode-se tentar caracterizar o modo de pensar dos esquizofrênicos dizendo que eles tratam as coisas concretas como se fossem abstratas (Freud, 1915/2010b, p. 150).

Enfim, para Assoun (1996), é como se ocorresse no regime representacional do esquizofrênico uma espécie de “curto-circuito’ da palavra e da coisa” (p. 86), em consonância à afirmação freudiana

presente no relato clínico do “Homem dos ratos”: “Podendo-se obter um exemplo específico, para alguma das vagas generalidades da neurose obsessiva, tenha-se a certeza de que tal exemplo é a coisa original e autêntica mesma, que devia permanecer escondida pela generalização” (Freud, 1909/2013, p. 23, grifos meus). De modo que o enunciado “o exemplo é a própria coisa (Beispiel est die Sache selbst)”, mais do que “mera fórmula de passagem parece valer como o índice do modo de pensar psicanalítico no plano da pesquisa clínica” (Assoun, 1996, p. 44).

Assim, se no âmago da atividade onírica apresenta-se uma tendência a tratar as RP como RC, a diferença fundamental entre o trabalho do sonho e a esquizofrenia é que, nesta última, “as palavras mesmas em que estava expresso o pensamento pré-consciente são objeto da elaboração pelo processo primário; no sonho isso não sucede às palavras, mas às representações de coisas a que remontaram as palavras” (Freud, 1917[1915]/2010, pp. 160-161).

De modo que, “do esquizofrênico ao sonhador, passando pelo filósofo, vê-se, pois, desenhar-se uma dinâmica representacional que liga estreitamente lógica e clínica, destinos do pensamento e destinos do sintoma”, de tal forma que se “torna possível uma metapsicologia do ‘distúrbio do pensar” (Assoun, 1996, p. 87). Como vemos, por meio da patologia afásica, “foi, realmente, de saída, a questão da *função da linguagem e do pensamento* que o criador da psicanálise encontrou” (pp. 78-79).

Considerações finais

São evidentes as ressonâncias das concepções presentes em “Afasias” na construção de um aparelho psíquico fundado na montagem de um aparelho de linguagem, que, por sua vez, é constituído por uma rede intrincada de “representações”. Essa é uma perspectiva inspirada por uma filosofia que pretendia atender à ambição cientificista de Freud, alinhando-o à direção de uma teoria sobre os atos irracionais articulada a uma teoria da referência amparada pelo associacionismo nominalista de John Stuart Mill. O que está em relevo é o atravessamento em seu percurso de uma noção de verdade expressa na linha da “correspondência”, embora a própria pesquisa freudiana disponibilizasse uma noção de verdade em termos de uma “consistência” interna às proposições. Essa via alternativa se abriu muito cedo, na investigação da *parafasia*, definida como “um distúrbio da linguagem no qual a palavra adequada é substituída por uma mais inadequada, a qual, no entanto, sempre mantém uma certa relação com a palavra correta” (Freud, 1891/2014, p. 37), assim se destacando a *motivação* subjacente a essa substituição – o que é uma abordagem da parafasia em estreita sintonia teórica com o que será desenvolvido em relação aos atos falhos. Mas a partir do panorama teórico representacional, “o sintoma histérico é entendido como uma forma de afasia, a afasia assimbólica” (Gabbri, 1991, p. 197), em que

ocorre uma ruptura entre RP e RO, sendo possível antever como os desdobramentos teórico-clínicos teriam sido muito diversos se o sintoma histórico fosse tomado como uma afasia *verbal*.

É que, na perspectiva do pensamento de Mill, como a palavra é a garantia de existência – mais precisamente, da crença e da perdurabilidade – do objeto, o método de investigação deve ser pautado pela busca do referencial externo que esclareça as incoerências expressas pelo sujeito por meio de sua fala. Desse quadro, faz parte a questão da “gênese do sintoma” (Freud, 1905/1990, p. 250), que se articula diretamente à problemática instaurada pela formulação da *pulsão de morte*. O campo do irrepresentável arremata conceitualmente uma conclusão teórica definitiva em “Além do princípio do prazer” (Freud, 1920/2010): a presença de algo irreduzivelmente irracional nos atos racionais, que não se submete totalmente ao domínio da intencionalidade – o que coloca em tensão a ideia de cura e a possibilidade de remoção do sintoma. A compulsão a repetir não é intencional – colocando a questão da responsabilidade do sujeito pelo seu sintoma –, “captura” as representações e se mantém, ela própria, como irrepresentável. A dimensão do Id vem justamente sublinhar a ausência de qualquer referência à representação, de tal forma que seria esse “o fato principal que a comparação entre as duas tópicos ocasiona: *a mudança de referência paradigmática da representação à moção pulsional*” (Green, 2008, p. 130).

Do ponto de vista metodológico, com a emergência do campo do inomeável, o procedimento da construção adquire novo estatuto, ao lado da interpretação, com destaque à dimensão “ficcionalante” (Assoun, 1996, p. 70) do exercício clínico,¹¹ a angústia, no âmbito de sua reconfiguração em *Inibição, sintoma e angústia* (Freud, 1926[1925]/2014), passando a ocupar uma posição especial na arquitetura metapsicológica, seja em função de seu papel defensivo, vinculado à definição de “sinal de angústia”, seja em função do espaço de vizinhança de sua operação com a da compulsão à repetição, no âmbito da definição da “angústia automática”.

Entretanto, é fundamental colocar em questão essa turbulência teórico-metodológica promovida pela “ruptura” de 1920, na perspectiva de que “o que se denomina mudança ou corte no pensamento de Freud não passa de um efeito de superfície, sendo o discurso freudiano muito mais homogêneo do que se pensa comumente” (Monzani, 1991, p. 132). Nessa linha, podem ser alinhavados importantes elementos dissonantes que se destacavam em seu percurso, no horizonte da perspectiva representacional. Essa é uma questão curiosa, quando se considera que, nos “Ensaio metapsicológicos”, apenas seis anos antes desse “ponto de

inflexão”, as noções de RP, RO e RC foram nada menos do que a base da argumentação dos atributos de pertinência ou não ao sistema *Ics*.

Entretanto, já em “A interpretação dos sonhos” (Freud, 1900/1989b), havia sido nomeado um ponto obscuro, não domesticável, em que se aloja um conjunto de pensamentos que não se deixam capturar: “então esse é o *umbigo do sonho*, o lugar em que ele se assenta no desconhecido”, como está escrito na frase tão famosa (p. 519, grifos meus). Vinte e cinco anos depois, Freud (1925/2011) reconheceu, definitivamente e num tom de certa forma “conformado”, que “é preciso que nos *habitue*mos ao fato de um sonho poder admitir significados diversos” (p. 323, grifos meus). Em “Construções em análise”, a analogia freudiana entre o trabalho do analista e o do arqueólogo permite afirmar que o primeiro se dirige a algo que ainda está *vivo* e deve ter por ambição “reconstituir o esquecido a partir dos indícios que este deixou atrás de si; dizendo melhor, tem de *construí-lo*” (Freud, 1937/1989, p. 260). O arqueólogo, por sua vez, volta-se a objetos que apresentam partes irremediavelmente perdidas, ao contrário do objeto psíquico, cuja pré-história é justamente o alvo da investigação analítica – nesse caso, “todo o essencial se conservou . . . está presente de *algum modo* e em *alguma parte*, só que soterrado, inacessível ao indivíduo” (pp. 261-262, grifos meus).¹²

Não parece que essas afirmações, tão próximas e numa mesma obra, se inspirem nos mesmos pressupostos, e a diferença muito sutil entre elas permite a seguinte formulação: “Há o encontrável e nomeável, e há o inomeável, desde que não encontrável e que, portanto, deverá ser *construído*” (Loffredo, 2006, p. 297). Construído a partir de rastros, traços e indícios que poderiam perfeitamente se reportar aos componentes sensoriais das RP e das RO, cujos registros se vinculariam a épocas precoces da constituição subjetiva. Em outras palavras, o que se pode esperar é que “toda interpretação profunda não *re*construa a história do sujeito, mas, antes, construa uma história, inferida a partir de dados que não permitem concluir com certeza e cujas construções conservam sempre e necessariamente o caráter aleatório de uma *aposta*” (Viderman, 1990, p. 30). Assim se circunscreve uma questão crucial, relativa à ideia de “uma verdade a construir e não apenas a encontrar” (Mijolla-Mellor, 2005, p. 396).

Esses breves comentários pretendem destacar como um dos últimos textos de Freud nos envia para uma hipótese promissora: a presença de um fio condutor de dupla face que estaria subjacente a todo o seu percurso. À investigação voltada às origens, no âmbito de um modelo datado de cientificidade – e francamente em desacordo

com as posições teórico-metodológicas tão brilhantemente condensadas na metáfora do “umbigo do sonho” –, se aliou a leitura muitíssimo mais interessante, relativa à polissemia/plasticidade das palavras, afinada à constatação de uma pluralidade de sentidos, jamais esgotáveis pela interpretação. Com certeza é o potencial heurístico dessa vertente que demarca a originalidade da construção freudiana, como bem demonstram as diversas linhagens de seus seguidores. ■

A FREUDIAN TEXT SURPRISINGLY FORGOTTEN: “ON APHASIA: A CRITICAL STUDY”

ABSTRACT

This work examines the influence of John Stuart Mill’s nominalist associationism on Freudian thinking, especially in the 1891 monograph “On Aphasia: a critical study”, a key work which has not occupied its rightful space in the literature. The objective of this paper is to demonstrate the importance of this specific monograph for the study of the foundation of the Freudian conception of language and the repercussions of the conceptions presented there on the subsequent metapsychology constructs, particularly on the notion of “presentation” (Vorstellung), which can be considered a milestone where crucial questions revolve.

Index terms: Freud; aphasia; John Stuart Mill; presentation; metapsychology.

UN TEXTO FREUDIANO SORPRENDENTEMENTE OLVIDADO: “SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LAS AFASIAS: UN ESTUDIO CRÍTICO”

RESUMEN

En este trabajo se analiza la influencia del nominalismo asociacionista de John Stuart Mill en el pensamiento freudiano, especialmente en la monografía “Sobre la concepción de las afasias: un estudio crítico”, de 1891, obra fundamental, que no ocupa el espacio que merece en la literatura. Se pretende demostrar la importancia de esta obra para el estudio de los fundamentos de la concepción freudiana sobre el lenguaje y las repercusiones de los conceptos en dicha obra, presentes en construcciones metapsicológicas posteriores, especialmente en el concepto de “presentación” (Vorstellung), que se puede considerar un punto clave alrededor del cual gravitan asuntos cruciales.

Palabras clave: Freud; afasia; John Stuart Mill; representación; metapsicología.

REFERÊNCIAS

- Assoun, P.-L. (1996). *Metapsicologia freudiana: uma introdução*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Caropreso, F. (2003). O conceito freudiano de representação em “Sobre a concepção das afasias”. *Paidéia*, 13(25), 13-26. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2003000200003>

- Forrester, J. (1983). *A linguagem e as origens da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1979). *A interpretação das afasias* (A. P. Ribeiro, trad.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1891)
- Freud, S. (1989a). La interpretación de los sueños. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 4). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1900)
- Freud, S. (1989b). La interpretación de los sueños. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 5, pp. 345-611). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1900)
- Freud, S. (1989). Construcciones en el análisis. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 23, pp. 255-270). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1937)
- Freud, S. (1990). Sobre psicoterapia. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 7, pp. 243-257). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (1990). El inconsciente. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 14, pp. 153-201). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2003). Projeto de uma psicologia. In O. F. Gabbi Jr., *Notas a projeto de uma psicologia: as origens utilitaristas da psicanálise* (O. F. Gabbi Jr., trad., pp. 171-260). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1895)
- Freud, S. (2010a). Os instintos e seus destinos. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 12, pp. 51-81). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2010b). O inconsciente. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 12, pp. 99-150). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2010). Complemento metapsicológico à teoria dos sonhos. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 12, pp. 151-169). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1917[1915])
- Freud, S. (2010). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 14, pp. 161-239). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (2011). Alguns complementos à interpretação dos sonhos. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 16, pp. 318-334). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1925)
- Freud, S. (2013). *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico*. (E. B. Rossi, trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1891)
- Freud, S. (2013). Observações sobre um caso de neurose obsessiva (“O homem dos ratos”). In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 9, pp. 13-112). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1909)
- Freud, S. (2014). Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico. In S. Freud, & L. A. Garcia-Roza, *Sobre a concepção das afasias/As afasias de 1891* (R. D. Mundt, trad., pp. 13-124). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1891)
- Freud, S. (2014). Inibição, sintoma e angústia. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 17, pp. 13-123). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1926[1925])
- Gabbi, O. F., Jr. (1991). Sobre a concepção da afasia e da histeria: notas sobre a relação entre anatomia e linguagem nos primórdios da teoria freudiana. In B. Prado Jr. (Org.), *Filosofia da psicanálise* (pp. 181-198). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Gabbi, O. F., Jr. (1994). *Freud: Racionalidade, sentido e referência* (Vol. 13). Campinas, SP: Unicamp.
- Gabbi, O. F., Jr. (2003). *Notas a projeto de uma psicologia: as origens utilitaristas da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

- Garcia-Roza, L. A. (1991). *Introdução à metapsicologia freudiana* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Garcia-Roza, L. A. (2014). As Afasias de 1891. In S. Freud, & L. A. Garcia-Roza, *Sobre a concepção das afasias/As afasias de 1891* (pp. 125-171). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Giannotti, J. A. (1964). John Stuart Mill: o Psicologismo e a fundamentação da lógica. São Paulo, SP: FFLCH.
- Green, A. (2008). Orientações para uma psicanálise contemporânea. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Greenberg, V. D. (1997). Freud and his aphasia book: language and the sources of psychoanalysis. New York: Cornell University Press.
- Hanns, L. (1996). *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Hanns, L. (1999). *A teoria pulsional na clínica de Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Jones, E. (1975). Vida e obra de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Lírio, D. (2002). *A influência de John Stuart Mill para a constituição do conceito de representação em Freud*. Relatório de Iniciação Científica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Loffredo, A. M. (1999). Em busca do referente, às voltas com a polissemia dos sonhos: a questão em Freud, Stuart Mill e Lacan. *Psicologia USP*, 10(1), 169-197. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000100009>
- Loffredo, A. M. (2004). A noção de representação na metapsicologia freudiana. In F. Herrmann, & T. Lowenkron (Orgs.), *Pesquisando com o método psicanalítico* (pp. 309-322). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Loffredo, A. M. (2006). Parábolas freudianas: as narcísicas feridas e o arqueólogo. *Jornal de Psicanálise*, 39(70), 289-308.
- Loffredo, A. M. (2010). Interpretação e ficção I. In L. Herrmann, & L. M. C. Barone (Orgs.), *Interpretação e cura: V Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito* (pp. 137-150). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Mijolla-Mellor, S. (2005). Construção-reconstrução. Verbete. In A. de Mijolla (Org.), *Dicionário Internacional de Psicanálise* (pp. 395-396). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Mill, J. S. (1974a). Sistema de lógica dedutiva e indutiva. In *Os Pensadores* (J. M. Coelho, & P. R. Mariconda, trans., Vol. 34, pp. 75-252). São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Mill, J. S. (1974b). Um exame da filosofia de Sir William Hamilton. In *Os Pensadores* (J. M. Coelho, & P. R. Mariconda, trans., Vol. 34, pp. 253-287). São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Masson, J. M. (1986). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887-1904*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Monzani, L. R. (1989). *Freud: o movimento de um pensamento*. Campinas, SP: Unicamp.
- Monzani, L. R. (1991). Discurso filosófico e discurso psicanalítico: balanço e perspectivas. In B. Prado Jr. (Org.), *Filosofia da psicanálise* (pp. 109-138). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Nassif, J. (1977). *Freud: l'inconscient*. Paris: Galilée.
- Rizzuto, A. M. (1989). A hypothesis about Freud's motive for writing the monograph "On aphasia". *International Review of Psycho-Analysis*, 16, 111-117.
- Rizzuto, A. M. (1990a). A proto-dictionary of psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 71, 261-270.

- Rizzuto, A. M. (1990b). The origins of Freud's concept of object representation ("Objektvorstellung") in his monograph "On aphasia": its theoretical and technical importance. *International Journal of Psychoanalysis*, 71, 241-248.
- Rizzuto, A. M. (1993). Freud's speech apparatus and spontaneous speech. *International Journal of Psychoanalysis*, 74, 113-127.
- Simanke, R. T. (2007). Cérebro, percepção e linguagem: elementos para uma metapsicologia da representação em "Sobre a concepção das afasias". *Discurso*, 36, 55-91. Recuperado de: <http://bit.ly/2oSKz0M>
- Skorupski, J. (1998). Mill on language and logic. In J. Skorupski (Org.), *The Cambridge companion to Mill* (pp. 35-56). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Souza, P. C. (2010). *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Strachey, J. (1990). Apêndice C: Palavra y cosa. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 14, p. 207). Buenos Aires: Amorrortu.
- Viderman, S. (1990). *A construção do espaço analítico*. São Paulo, SP: Escuta.

NOTAS

1. Este trabalho se reporta a pesquisas anteriores, cujas propostas foram desenvolvidas e ampliadas, fez parte da Prova Didática intitulada "As origens do aparelho psíquico freudiano concebido como um aparelho de linguagem e as fontes filosóficas principais que teriam dado suporte a essa formulação", relativa ao Concurso de Livre-docência da autora, proferida em 27/7/2012, no Instituto de Psicologia da USP e foi parcialmente apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Psicanálise, "Sonho-ato: a representação e seus limites", em São Paulo, SP, 2015.
2. Razão pela qual Strachey (1990) anexou trechos desse livro como apêndice ao artigo "O inconsciente" (Freud, 1915/1990), no âmbito da teorização sobre os critérios de pertinência aos sistemas *Ics* e *Pcs/Cs*.
3. Questão tematizada por Souza (2010) e Hanns (1996, 1999) e anunciada brevemente em Loffredo (2004).
4. Utilizarei neste texto os termos "representação de palavra, de objeto e de coisa", por seu uso mais frequente entre nós. Daqui para frente, serão nomeados, respectivamente, como RP, RO e RC.
5. O leitor em português precisava recorrer a uma edição portuguesa incompleta e vertida a partir do italiano (Freud, 1891/1979).
6. Há três tipos de "representação" no texto freudiano, por meio de diferentes termos alemães: *Darstellen*, que "remete à ação de colocar algo, que ainda não está apreensível na dimensão de linguagem"; *vertreten* (verbo) e *Vertretung* (substantivo) significa "representar", na acepção de "estar no lugar de outro", de delegação. Também é utilizado por Freud, nessa acepção, o termo *repräsentieren* e os substantivos *Repräsentant* e *Repräsentanz*. Para *Vorstellung* (substantivo), temos a versão para imagem, ideia, representação, reprodução mental, visualização interna de objetos, sendo *sich vorstellen* o verbo correspondente, que se remete a reproduzir/repetir/reativar internamente uma imagem já disponível. O verbo

vorstellen significa “colocar diante de si”, no sentido de “invocar e montar uma cena ou imagem a partir de elementos já disponíveis” (Hanns, 1999, pp. 79-80).

7. Por exemplo, quando Freud (1915/2010a, 1915/2010b) considera que a pulsão deve ser psiquicamente “representada” por meio de seus *representantes*, ideacional e afetivo, pode então referir-se a três sentidos nessa delegação, dependendo da palavra utilizada: “o instinto é *darstellbar* (traduzível, exprimível, configurável) em imagens, *vertretbar* (substituível, delegável, simbolizável) por essas imagens e essas mesmas imagens são *Vorstellungen* (representações internas, reproduções mentais, são imagens guardadas na memória que reproduzem objetos ou ações aos quais a pulsão se liga e que são ativáveis)”. Os dois últimos sentidos são mais utilizados, desde que a pulsão “é representada (*vertreten, repräsentiert, Repräsentanz*) através de representações (*Vorstellungen*)” (Hanns, 1999, p. 83).
8. Assim se situa, para esse autor, a leitura de Nassif (1977), que vincula a filiação da noção de “representação de objeto” ao pensamento de Brentano, desconsiderando a referência explícita a Mill, feita pelo próprio Freud. Creio que na mesma linha se inserem os comentários de Garcia-Roza (1991, 2014), que justifica a influência de Brentano pelo fato de Freud ter assistido seus cursos sobre a lógica de Aristóteles, na Universidade de Viena, durante dois anos, quando era estudante de medicina. Além disso, essa referência a Brentano teria como fundamento a recusa de ambos a “uma ordenação serial entre a fisiologia e a psicologia, de tal forma que o fenômeno psicológico possa ser reduzido a um epifenômeno do fisiológico” (pp. 55, 159). Acontece que a reflexão sobre a questão da “representação”, segundo as concepções de Brentano, não aparece em nenhum momento no decorrer de “Afásias”. Também um exame do “Projeto” permite observar que a filosofia de Mill “é muito mais apropriada que a de Fichte, via Herbart, para compreender o contexto das questões e dos problemas enfrentados por Freud” (Gabbi, 2003, p. 15).
9. Rizzuto (1993), autora dos poucos estudos encontrados sobre essa temática em periódicos da área, faz uma minuciosa leitura sobre os componentes desse “Esquema”. Ver também Rizzuto (1989, 1990a).
10. Sobre isto, ver Loffredo (1999).
11. Essas questões são tematizadas em Loffredo (2006, 2010).
12. Escreve Viderman (1990): “Freud sofreu sempre o fascínio das fontes do Nilo. A obsessão da ideia de que alguma coisa em algum lugar aconteceu e que era preciso retornar lá. O engodo histórico da psicanálise fica sendo a teoria traumática, *fons et origo* da patogenia – doença infantil da psicanálise, da qual não é certo que tenhamos escapado” (p. 68).

analoffredo@usp.br
Rua Hilário Magro Júnior, 70
05505-020 – São Paulo – SP – Brasil.

Recebido em outubro/2016.

Aceito em março/2017.

O NOME ATUAL DO MAL-ESTAR DOCENTE

Telma Lima Cortizo

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p185-191>.

“Tudo está na palavra. Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu. Têm sombra, transparência, peso, plumas, pelos, têm tudo o que, se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raízes.”

(Pablo Neruda, 1978, p. 51)

Os versos de Neruda remetem à força da palavra: significante fundante para a psicanálise e ferramenta que torna possível a operação do trabalho analítico (Milot, 2001). É por meio da palavra que o analista, demandado pelo paciente e investido no lugar de *sujeito suposto saber*, aplica a escuta à palavra franca, marcando o ato inaugural que precipita o advir do sujeito. Dessa fenda que se abre, sucedendo a variáveis de significantes, a palavra escapa e irrompe o silêncio; “subtende o desejo e a castração, pois outro corpo é necessário para assegurar o corte do qual o sujeito se desprende e se recobre” (Kaufmann, 1996, p. 189). No jogo de palavras disfarçadas, escamoteadas e dissimuladas nas repetições, nos silêncios e nas pausas, se precipitam rasgos de entrada que podem tornar acessíveis os escombros do inconsciente e reatualizar acontecimentos traumáticos

■ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Gepers) da Universidade do Estado da Bahia. Professora da Fundação Visconde de Cairu – Instituto de Ensino Superior, Salvador, BA, Brasil.

que quer um docente que se diz em estado depressivo”. A terceira parte, chamada “Adendos a Tetralogia”, retoma livros anteriores para escrever os dois capítulos finais: “Pode autorizar-se de si mesmo o professor?” e “Os profissionais do impossível”. O posfácio, denominado “A transitoriedade do mestre contra a sua impostura”, é a transcrição de uma entrevista do autor, em 2010, realizada pela editora Fino Traço (à época *Argymentvm*). A implicação com a psicanálise e com educação emerge no discurso objetivo e claro do autor, esclarecendo pontos relevantes sobre questões que atravessam o saber profissional, contextos e o lugar do professor na sociedade atual. Chama a atenção para a colonização de um suposto quadro generalizado de fobia da docência e admite que o desgaste no cotidiano da sala é manifesto de resistências diferenciadas, que pode implicar ou não em sofrimento psíquico.

Boa parte do texto desenvolvido, no que tange à parte empírica do estudo, procede dos achados da pesquisa-intervenção de uma equipe da Universidade Federal de Minas Gerais nomeada “Padecimento de professores como efeito dos excessos da juventude contemporânea”. Participaram dos *espaços de fala* mais de cinquenta sujeitos de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte, numa média de seis professores por escola, por meio de um mapeamento realizado na Secretaria de Educação sobre professores que se afastaram por licença médica. Destes, quinze foram escutados através de *entrevistas de orientação clínica e de observação de regularidades*. As ferramentas utilizadas foram: mapeamento; espaço de fala; entrevista de orientação clínica; observação de singularidade; diário de bordo; e diário clínico. O autor destaca como ferramenta crucial o *espaço de fala*, similar às conversações (Miller, 2005), porém mais aprofundada,

propiciamos o que se pode chamar *associação livre coletivizada*, uma variável tanto quanto polêmica – mas necessária – do princípio técnico basilar da psicanálise: a associação livre. ... Nosso intuito foi colocá-los continuamente em uma atitude de reflexão, de elaboração ou de subjetivação (Pereira, 2016, p. 91).

Para os encontros com os sujeitos, utilizou o que denominou *princípio freudiano do jogo de xadrez*, em que, contrapondo início e final – que podem ser previsíveis –, há uma variedade de jogadas a serem realizadas. O método utiliza três conceitos-chave da psicanálise: transferência; escuta flutuante; e a palavra franca. Sob a tríade elaborada por Freud – recordar, repetir e elaborar –, tendo

como técnica a associação livre, a investigação foi orientada com vistas a instigar o docente a refletir sobre sua prática, a “formalizar seus impasses, para daí destravar identificações, construir saídas e elaborar-se” (Pereira, 2016, p. 77). Para além, seguindo a vertente *clínico-reflexiva*, enfatiza o âmbito *social* da psicanálise e não o *terapêutico*. Segundo o autor há uma demanda invertida, isto é, a pesquisa ocorre pelo desejo do pesquisador e não do sujeito, inverso ao que se dá na clínica. No entanto, isso não significa que o sujeito não possa se comprometer com a pesquisa – isso acontecerá pelas identificações e pela transferência. O pesquisador, mesmo sem ser psicanalista, pode desenvolver pesquisa de orientação clínica, salvaguardando os seguintes princípios éticos: ter feito análise e interrogado seus sintomas; aceitar a hipótese do inconsciente; e, pela transferência, exercitar o lugar de sujeito suposto saber (Pereira, 2016).

O livro apresenta bons argumentos sobre a importância de o pesquisador criar seu próprio caminho, sem cair na tentação da padronização, oferecendo princípios metodológicos relevantes para a pesquisa-intervenção e mostrando uma visão alargada da clínica – ou, mais precisamente, o que denomina *atitude clínica*. Para além da pesquisa-ação ou da pesquisa participativa, a pesquisa-intervenção de orientação clínica tem se apresentado como uma opção metodológica que rompe com as perspectivas tradicionais porque “trata-se de uma proposta de atuação transformadora da realidade subjetiva, já que propõe uma intervenção de ordem microfísica na experiência do sujeito no âmbito social” (Boaventura & Pereira 2016, p. 59). Nessa rubrica, outra grande contribuição da pesquisa remete ao investimento nas singularidades discursivas (e não tanto nas regularidades), exploradas com pormenores no capítulo “As singularidades discursivas: caso a caso”, etapa em que quinze professores aceitaram ser escutados individualmente, dizendo-se com sintomas psíquicos variados em razão da complexa experiência com os adolescentes. O autor declara que “cada docente foi tomado como caso único” (Pereira, 2016, p. 115), de modo que cada relato revela as elaborações e repetições que possibilitaram intervenções do pesquisador no intuito de *fazer vacilar o sintoma*. As histórias dos sujeitos tomam acentos e recortes próprios, por isso não suportam generalizações: cada caso fornece informações singulares sobre seus sintomas e sofrimentos.

Nessa linha de pensamento apresentada por Pereira (2016), o padecimento pode se constituir como ganho para o docente, uma arma disponibilizada contra esse outro social, cujas transformações, intensificadas nos últimos cinquenta anos e capturadas pelo recrudescer da lógica neoliberal – tecida, por sua vez, sob as malhas das tecnologias em expansão – marcam o advir

de novas formas de subjetivação do sujeito. Nesse cenário, pautado pela busca incessante de gozo, pelo narcisismo exacerbado e pela acentuada desregulação do consumo

a indiferença cresce ... o discurso do Mestre está banalizado, dessacralizado e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar. ... E os docentes um corpo fatigado, incapaz de lhe devolver a vida (Lipovetsky, 2014, p. 67).

A modernidade líquida (Bauman, 2001), o fim das metanarrativas e o processo de dessimbolização do mundo (Dufour, 2005) acedem formas de organizações mais flexíveis, híbridas e autônomas, rompendo com tradições ou formas verticalizadas em que a repressão e a culpa parecem não ter mais espaço. Nessa visada, o sujeito contemporâneo é capturado pelo culto à imagem, pelos excessos, pelo Supereu ativado pelo gozar sem limites, em que o recuo da castração desenvolve sintomas diferenciados, “[...] desde a segunda teoria das pulsões em Freud, e com Lacan, que o sujeito prefere o gozo à autoconservação, e que o narcisismo não é barreira contra a pulsão de morte” (Laurent, 2007, p. 169). Na sociedade atual, o sujeito pode atentar a morte de várias maneiras, e cada uma é uma forma específica de sintoma. Na medicina, a identificação da sintomatologia aliada com a empresa farmacológica é o caminho irreduzível para o processo de cura do sujeito. A psicanálise, por sua vez,

anuncia que o sintoma psicanalítico se elabora no avesso do discurso científico, na medida em que aposta na palavra em detrimento do uso de medicamentos (Martinho, 2001). Assim, o sintoma é constituído de sentidos e seu estatuto inaugura a entrada do sujeito em análise, constituindo-se como linguagem, cujos não ditos têm um dizer sobre o sujeito.

Evoco as palavras de Rose Gurski, que magistralmente no prefácio afirma que

a escrita do livro nos dá o testemunho não somente da história de uma pesquisa, mas, sobretudo, evoca o caminho trilhado por um investigador cuja inquietação e honestidade intelectual são generosamente divididas com seus interlocutores (Gurski, 2016, p. 12).

E enfatizo que são muitos os motivos que instigam à leitura desse título. A sistematização pormenorizada dos passos da pesquisa-intervenção de orientação clínica e a análise das falas sobre o padecimento docente, a partir da pergunta “O que quer um docente que se diz em estado depressivo?” (Pereira, 2016, p. 147), parece convocar o leitor a desmontar os pedaços do quebra-cabeça do *caso a caso*, cuja escuta das singularidades daqueles que se propuseram a participar dessa etapa da investigação de forma mais estrita corrobora a compreensão do enigma que se esconde sob a égide do padecimento docente na sociedade atual, na qual o gozar a qualquer preço parece ser

um imperativo (Laurent, 2007; Pereira, 2016). Nesse movimento, as hipóteses apresentadas anunciam que o ato de *covardia moral*, de *ceder de seu desejo* e da *demissão subjetiva* podem se constituir em mote de *defesa do eu* para o estado depressivo. O *cair antes da queda*, ou a *fuga para a doença*, é o sintoma utilizado como escudo na tentativa de dissimular lacunas conceituais, sociais e políticas. Ocorre que a escola não tem contribuído para minimizar esse estado de fadiga e torpor que parece acometer um grande número de professores que se ressentem e se dizem desautorizados. Pereira (2016) argumenta que a instituição escolar, quase sempre regulada por um processo de maternagem e burocratização, tem se aliado de ajudar o professor a recobrar sua *coragem moral* para lidar com as idiossincrasias do saber profissional. Dessa forma, o autor afirma, “paga-se caro e com seu próprio corpo quando o professor se fixa discursivamente e tende a se nomear através de seu sofrimento” (Pereira, 2016, p. 198). Faz-se necessário que o docente admita o impossível de educar para restituir a potência de seu ato. É assumindo sua condição de não todo, compreendendo o caráter circunstancial, contingente e provisório da mestria que poderá mostrar-se potente para o ato pedagógico. Todavia, as políticas de formação precisariam deixar de lado uma visão dicotomizada, padronizada e automatizada da racionalidade técnica para dar lugar a uma aproximação das *micropolíticas* e das experiências *microfísicas*. A escuta psicanalítica, ou atitude clínica, pode corroborar na medida em que oferta a *palavra franca*, no sentido amplo, permitindo que a palavra circule, impactando, destravando e desinstalando, para que dela possa emergir algo novo, na contramão da inércia do sintoma, permitindo novos modos de subjetivação de professores, revertendo o que o autor nomeia como o mais expressivo nome do mal-estar docente hoje: o estado depressivo. Portanto, a leitura desse livro nos convoca a pensar sobre perspectivas e saídas que endereçam ao *saber-fazer com o sintoma*. Quem sabe se, por essa via, tendo como aporte a atitude clínica de escutar a experiência dos professores que padecem ou não, seja possível vislumbrar as causas e o enfrentamento de suas angústias? Quiçá, aqueles depressivos e desencantados possam apreender uma nova potência para o exercício da docência sem desistir ou padecer. Nesse sentido, o livro presenteia o leitor com pistas preciosas. ■

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Boaventura Jr., M., & Pereira, M. R. (2016). *Lá fora... na rua é diferente!: adolescência, escola e recusa*. Curitiba, PR: Appris.
- Dufour, D.-R. (2005). *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Gurski, R. (2016). A maior riqueza da educação é sua incompletude: assim dizem os mestres. In M. R. Pereira, *O nome atual do mal-estar docente* (pp. 9-16). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Kaufmann, P. (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Laurent, É. (2007). *A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje*. Rio de Janeiro, RJ: Contracapa.
- Lipovetsky, G. (2014). *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Edições 70.
- Martinho, J. (2001). *Freud & companhia*. Porto: Almedina.
- Miller, J. A. (2005). *La pareja e el amor: conversaciones clinicas con Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós.
- Millot, C. (2001). *Freud antipedagogo* (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Neruda, P. (1978). *Confesso que vivi: memórias* (O. Savary, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Difel.
- Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

telmalcortizo@uol.com.br
 Rua Silveira Martins, 2555
 41200-470 – Salvador – BA – Brasil.

Recebido em fevereiro/2017.
Aceito em abril/2017.

ARTIGOS

- Adolescência e expressões do mal-estar na escola: estudo de casos
Cristiana Carneiro
Lívia Tedeschi Rondon de Souza
Luciana Gageiro Coutinho
Raísa de Paula Fernandes da Silva
- O tratamento do espectro autista em Uberaba (MG): uma análise winnicottiana
Nayara Gomes Braga
Conceição Aparecida Serralha
- A amarração sinthomática nas vias de um autismo
Cirlana Rodrigues de Souza
- Privação do alimento e incidências na constituição psíquica: um estudo sobre o estabelecimento da demanda em crianças diagnosticadas com desnutrição a partir da aplicação da avaliação psicanalítica aos três anos
Karla Patrícia Holanda Martins
Maria Celina Peixoto Lima
Gabriela Monteiro Simão
Allan Ratts de Sousa
- Compreender a subjetividade dos adolescentes acolhidos no Instituto Médico-Educativo: interesses, limites e perspectivas sobre ferramentas de psicologia clínica
Marie-Anne Ecotière
- Ensinos dos esquizofrênicos para o tratamento institucional das psicoses
Marina Bialer
- O professor do fim do Ensino Fundamental I perante alunos com dificuldades de aprendizagem: questões psíquicas e mecanismos de defesa
Catherine Luce
- Uma relação educativa na transferência: o discurso como ato educativo
Vincent Gevrey
- Coparentalidade: um estudo de revisão sistemática de literatura
Priscilla Bellard Mendes de Souza
Maely da Silva Ramos
Fernando Augusto Ramos Pontes
Simone Souza da Costa Silva

FUNDAMENTOS

- *Das ding* e os impasses do objeto: duas fórmulas do desejo no *Seminário VII*
Luiz Fernando Botto Garcia
- Paradoxos do diagnóstico psicanalítico nos autismos
Angela Maria Resende Vorcaro

Sumário: número anterior

EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL

- O trabalho em sala de espera como dispositivo clínico: estrutura e função no processo de acolhimento em uma clínica-escola
Thiago Pereira da Silva
Roberto William Obino Araújo
Carlos Henrique Kessler
Liliane Seide Froemming

RESENHA

- Sobre trancas e nós: o insolúvel da educação inclusiva
Karina de Queiroz Bueno

Instruções aos autores

A revista *Estilos da Clínica* é uma publicação quadrimestral, que visa sustentar

um espaço editorial de natureza interdisciplinar em torno do eixo da psicanálise voltado à discussão das vicissitudes da infância.

Aceita para publicação textos originais encaminhados de forma espontânea pelos autores.

A publicação de artigos está condicionada a pareceres dos Consultores da revista *Estilos da Clínica* ou outros colaboradores *ad hoc*.

Os artigos devem ser enviados para submissão online e serão inicialmente apreciados pela Comissão Executiva, caso estejam de acordo com as Normas para Publicação serão encaminhados para avaliação de pelo menos dois consultores ou colaboradores *ad hoc*.

O envio dos manuscritos deverá ser acompanhado de carta à Comissão Executiva solicitando a publicação. Na carta, o(s) autor(es) deve(m) informar eventuais conflitos de interesse - profissionais, financeiros e benefícios diretos ou indiretos - que possam vir a influenciar os resultados da pesquisa. Devem, ainda, revelar as fontes de financiamento envolvidas no trabalho, bem como garantir a privacidade e o anonimato das pessoas envolvidas.

O material deve ser acompanhado também de uma declaração do(s) autor(e)s atestando o ineditismo do trabalho, conforme o seguinte modelo:

Eu, _____, declaro que o artigo intitulado _____, apresentado para publicação na revista *Estilos da Clínica*, não foi publicado ou apresentado para avaliação e publicação em nenhuma outra

revista ou livro, sendo, portanto, original. O(s) autor(es) serão comunicados sobre o início do processo editorial por e-mail enviado pelo sistema de submissão online. Toda a correspondência referente aos trâmites editoriais deverá ser feita pelo sistema online para ficar documentada.

Os consultores *ad hoc* serão escolhidos entre pesquisadores reconhecidos na área da publicação e não serão informados das identidades dos autores e de suas afiliações institucionais. Os autores também não terão conhecimento das identidades dos consultores.

Após análise dos artigos, os consultores emitem os pareceres indicando: aceito, aceito com modificações sugeridas (formais ou de base) ou rejeitado para publicação. Caso haja discordância entre os pareceres quanto à publicação, o trabalho será encaminhado a um terceiro consultor *ad hoc*. Os pareceres serão enviados ao(s) autor(es) para que se justifique o resultado da avaliação ou para que sejam realizadas modificações no texto, devendo o(s) autor(es), neste caso, devolver o trabalho reformulado no prazo máximo de vinte dias. O trabalho será reenviado aos pareceristas, que deverão se pronunciar com relação à revisão efetuada.

A revista *Estilos da Clínica* conta com consultores qualificados que procuram emitir pareceres construtivos aos trabalhos dos autores.

Solicita-se aos pareceristas que levem em conta a inserção do artigo avaliado na área de abrangência da revista, bem como a organização, o conteúdo e a redação do trabalho, conforme roteiro abaixo:

Aspecto conceitual

Tipo de artigo: revisão de literatura/ relato de pesquisa/ discussão teórica/ apresentação de casos/ outros Aporte: importante /interessante/ originalidade

Metodologia: adaptada à questão/ não adaptada

Referência aos trabalhos atuais sobre a mesma questão: excelente/ bom / parcial

Apreciação formal

Apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão?

Apresenta bibliografia, citações e palavras-chave de acordo com as normas da revista?

Integração à revista

conteúdo de acordo com a linha editorial da revista/ artigo que pode constar de um número temático específico/ não adaptado ao espírito da revista

Parecer final

aceito/ aceito com modificações formais/ reapresentar com modificações de base/ recusado

Sugestões ao autor e observações

Os pareceres dos consultores serão fornecidos aos autores do trabalho pelo sistema de submissão online.

Aos Editores caberá, após análise dos pareceres emitidos, aceitar ou rejeitar o texto, encaminhando-o para publicação, bem como, eventualmente, sugerir modificações ao autor. Por outro lado, os Editores reservam-se o direito de fazer pequenas e simples modificações nos textos, para agilizar o processo de publicação.

A Comissão Executiva informará aos autores, o mais rápido possível, sobre o parecer final e possível data de publicação. O *copyright* dos artigos publicados não está sendo cedido a *Estilos da Clínica*, e, portanto, pertence aos seus autores; caso esses artigos venham a ser publicados em outros veículos, recomenda-se que a primeira publicação na *Estilos da Clínica* seja mencionada.

Os autores receberão um exemplar da revista no qual seu artigo foi publicado.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

- 1 Os originais devem ser submetidos à Comissão Editorial pelo sistema de submissão online.

2 Os textos não devem exceder 18 laudas digitadas em espaço 1,5, corpo 12 pontos, limitando-se a um máximo de 35 000 caracteres (incluídos os caracteres em branco e referências bibliográficas).

3 A apresentação dos manuscritos deve seguir a seguinte padronização e ordem:

3.1 Folha de rosto, contendo:

a) título em português, inglês e espanhol;

b) nome completo de cada um dos autores, seguido por dados relativos a afiliação institucional (por extenso, sem abreviações) e a área de atuação de cada autor;

c) endereço completo do(s) autor(es) para correspondência (incluindo CEP, telefone e endereço eletrônico).

3.2 Resumos

Os artigos devem incluir um resumo informativo (com no máximo 100 palavras) em português, o *resumen* em espanhol e o *abstract* em inglês (versões do resumo).

3.3 Descritores

Os descritores em português (até o máximo de cinco), as *palabras clave* e os *index terms* (versão para o espanhol e inglês dos descritores) devem acompanhar os resumos dos artigos e devem constar no corpo dos resumos enviados.

4 Texto

A apresentação gráfica do texto deve obedecer às seguintes indicações:

a) O texto inteiro deve ser digitado em uma única fonte, ou seja, não devem ser utilizadas fontes diferentes para títulos, seções, etc.

b) Utilizar negrito para títulos ou seções.

c) Só utilizar caixa alta (todas as letras em maiúscula) para títulos.

d) Para ênfase ou destaque, utilizar itálico, e não negrito ou sublinhado.

e) Assinalar o parágrafo com um único toque de tabulação.

f) Não utilizar negrito ou itálico para as citações, apenas aspas duplas.

g) Utilizar o número mínimo de notas.

Quando indispensáveis, devem ser nume-

radas (algarismos arábicos) e organizadas em uma página separada, no final do texto, e não no rodapé das páginas.

5 As resenhas não devem ultrapassar 6 laudas e a apresentação deve obedecer às mesmas normas utilizadas para a padronização dos artigos.

6 As citações no texto e referências bibliográficas devem ser normalizadas de acordo com as normas editadas pela American Psychological Association APA¹.

Obs.: As Normas da APA estão disponíveis no site do IPUSP, no link da biblioteca.

<http://www.ip.usp.br/biblioteca>

Para acessar, clicar em Manuais de Normalização.

O procedimento de submissão online está disponível em:

<http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/estic/index>

NORMAS PARA CITAÇÕES NO TEXTO

a) Devem ser apresentadas pelo sobrenome do autor seguido do ano da publicação.

Ex.: Levin (1991) ou (Levin, 1991).
Lacan (2003) ou (Lacan, 2003)

b) Nas citações com dois autores, os sobrenomes, quando citados entre parênteses, devem ser ligados por &; quando citados no texto, devem ser ligados por e (e, no caso de o texto ser em português; *and*, em inglês; *y*, em espanhol; e assim por diante).

Ex.: Laplanche e Pontalis (1988) ou (Laplanche & Pontalis, 1988).

c) No caso de citações de três a cinco autores, a primeira vez em que aparecem no texto são citados todos os autores; nas

citações seguintes cita-se o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão latina 'et al.'

Exemplos:

Primeira vez em que os autores aparecem citados no texto:

Labov, Cohen, Robins e Lewis (1968) ou (Labov, Cohen, Robins & Lewis, 1968).

Nas citações seguintes:

Labov et al. (1968) ou (Labov et al., 1968).

Obs.: Na lista final de referências bibliográficas, mencionar todos os autores na ordem em que aparecem na publicação.

d) No caso de citações com seis ou mais autores, cita-se o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão latina 'et al.'

Exemplo: Hays et al. (2002) ou (Hays et al., 2002)

e) As citações textuais (transcrição literal de um texto) devem ser delimitadas por aspas duplas, seguidas do sobrenome do autor, data e página citada

Obs.: Na citação de depoimentos ou entrevistas, as falas devem ser apresentadas em itálico e sua forma de apresentação deve seguir as orientações para citação textual.

Exemplo:

Indagados sobre a qualidade dos seus cursos de graduação, cerca de 70% dos entrevistados afirmam ser insuficiente. O entrevistado 2, por exemplo, afirma que *"a graduação foi insuficiente, não tem condições de formar para a prática. É necessário uma formação generalista e um pensar crítico"*.

f) Na citação indireta, ou secundária, ou seja, aquela cuja idéia é extraída de outra fonte, utilizar a expressão "citado por" (no caso de o texto ser em inglês, "as cited in", e assim por diante).

Ex.: Para Silva (1981) citado por Gomes (1998).

Obs.: Nas referências bibliográficas, mencionar apenas a obra consultada (no caso, Gomes, 1998).

g) Em citações de vários autores e uma mesma idéia, deve-se obedecer à ordem alfabética de seus sobrenomes.
Ex.: (Aubry, 1986; Coriat, 1997; Stefan, 1991).

h) No caso de documentos com diferentes datas de publicação e um mesmo autor, citam-se o sobrenome do autor e os anos de publicação em ordem cronológica.

Ex.: Mannoni (1981, 1990, 1995).

i) Em citações de documentos com mesma data de publicação e mesmo autor, deve-se acrescentar letras minúsculas após o ano da publicação.

x.: Winnicott (1975a, 1975b) ou (Winnicott, 1975a, 1975b).

j) Para citações de informações obtidas por meio de canais informais (aula, conferência, comunicação pessoal, correspondência pessoal etc.), acrescentar a informação entre parênteses após a citação.

Ex.: (Informação verbal, 27 de julho de 2002).

k) Para citações obtidas de Homepage ou Web Site cita-se o endereço eletrônico de preferência entre parênteses após a informação.

Ex.: (www.bvs-psi.org.br)

Obs.: Não é necessário listá-lo na relação de referências no final do texto.

l) Na citação de obras antigas e reeditadas, cita-se primeiramente a data da publicação original, separada por barra da data da edição consultada.

Ex.: Freud (1930/1980) ou (Freud, 1930/ 1980) Skinner (1953/1989) ou (Skinner, 1953/ 1989)

m) Citação do local da publicação

De acordo com a APA (2001), grandes cidades reconhecidas internacionalmente por suas publicações não necessitam apresentar o Estado ou país. No caso do

Brasil adotamos não mencionar a sigla do Estado para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Exemplos:

Pfromm Neto, S. (1990). *Psicologia: Introdução e guia de estudo* (2a ed.). São Paulo: EPU.

Foucault, M. (1980). *Historia da sexualidade: A vontade de saber* (3a ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Dalgalarrodo, P. (2000). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre, RS: ARTMED.

Oliveira, V. B., & Bossa, N. A. (Orgs.). (1996). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

n) Citação com omissão de parte do texto
Usar reticências numa oração para indicar omissão de material na fonte original. Usar quatro pontos para indicar omissão entre duas orações, o primeiro ponto indica o final da primeira oração e os outros pontos reticências. Não usar reticências no início ou no fim das citações.

Ex: “Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição.... Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros” (Foucault, 1996, p. 10)

NORMAS PARA REFERÊNCIAS

Devem ser apresentadas no final do texto e figurar em uma nova página. Sua disposição deve ser em ordem alfabética do último sobrenome do autor e constituir uma lista encabeçada pelo título REFERÊNCIAS. No caso de mais de uma obra de um mesmo autor, as referências deverão ser dispostas em ordem cronológica de publicação.

Exemplos:

a) Livros

Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 3: as psicoses, 1955-1956* (A. Menezes, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1990). *Le séminaire, livre 11: les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1964*. Paris: Seuil.

Bion, W. R. (1991). *O aprender com a experiência* (P. D. Corrêa, trad.). Rio de Janeiro: Imago.

Freitag, B. (1991). *Piaget e a filosofia*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista.

Obs. 1: Quando o autor é o organizador da obra

Oliveira, V. B., & Bossa, N. A. (Orgs.). (1996). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Obs. 2: Obras com indicação da data da edição original

Winnicott, D. W. (1989). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp. 13-44). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1971)

b) Capítulos de livros

Freud, S. (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 77-113). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)

Freud, S. (1973). El yo y el ello. In S. Freud, *Obras completas* (L. Lopez-Ballesteros & De Torres, trads., 3a ed., Vol. 3, pp. 2701-2728). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabalho original publicado em 1923)

Lacan, J. (1998). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 537-590). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Ruffino, R. (1993). Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In C. R. Rappaport (Org.), *Adolescência: abordagem psicanalítica* (pp. 25-56). São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- c) Artigo de revista
Miller, J.-A. (2003). O último ensino de Lacan. *Opção Lacaniana*, 35, 5-24.
- Levin, E. (1998). A garatuja como vestígio das letras. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 3 (4), 120-3.
- Santeiro, T. V. (2000, julho/dezembro). Criatividade em psicanálise: Produção científica internacional (1996-1998). *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(2), 43-59.
- d) Trabalho de evento publicado em resumos ou anais
Alves, I. C. B., Ruivo, R. J. & Colosio, R. (1992). O Teste R-1: precisão e estudos dos itens. In *Resumos de Comunicações Científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia* (p.31), 1992, Ribeirão Preto, SP. Ribeirão Preto, SP: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.
- Amaral, L. A. (2001). Atividade física e diferença significativa/deficiência: algumas questões psicossociais remediadas à inclusão/convívio pelo. In *Anais, 4. Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada* (pp. 30-31), 2001, Curitiba, PR. Curitiba, PR: SOBAMA.
- e) Tese ou dissertação
Granja, E. C. (1995). *Produção científica: Dissertações e teses do IPUSP (1980/ 1989)*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- f) Jornal
Artigo
Frayze-Pereira, J. A. (1998, 22 de maio). Arte destrói a comunicação comum e instaura a incomum. Folha de S. Paulo, São Paulo, Caderno 5, p. 24.
- Entrevista publicada
Silveira, E. (1992, 23 de agosto). O ideal moderno de namorado [Entrevista com César Ades]. *Jornal do Brasil*, p. 9.
- g) Documentos extraídos de fontes eletrônicas
Artigo de periódico
Paiva, G. J. (2000). Dante Moreira Leite: Um pioneiro da psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, 11(2). Recuperado de <http://www.scielo.br>
- Resumo de artigo de periódico
Bernardino, L. M. F. (2001). A clínica das psicoses na infância: Impasses e invenções [Resumo]. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 6(11), 82-91. Recuperado de <http://www.bvs-psi.org.br>
- Texto
Walker, J. R., & Taylor, T. (2000, March). The elements of citation. New York: Columbia University Press. Recuperado de <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.htm>

¹ American Psychological Association (2001). Publication manual of the American Psychological Association (5th ed.). Washington, DC.

PePSIC

Periódicos Eletrônicos em Psicologia

A via dourada das revistas da área de Psicologia



O portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia - **PePSIC** visa proporcionar um amplo acesso às coleções de revistas científicas publicadas na área.

Centenas de artigos publicados em importantes revistas da área totalmente gratuitos.

Acesse, consulte e faça do PePSIC o seu portal de revistas eletrônicas.



www.bvs-psi.org.br