



Sylvia Caram Souza de Paula

**A incapacidade de brincar na clínica
psicanalítica com crianças**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Silvia Abu-Jamra Zornig

Rio de Janeiro
Março de 2017



Incapacidade de brincar na clínica psicanalítica com crianças

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Silvia Maria Abu-Jamra Zornig
Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Sara Angela Kislanov
Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Profa. Marcia Cristina Neves Merquior
Departamento de Psicologia – UNESA/RJ

Profa. Monah Winograd
Coordenadora Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 29 de março de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Sylvia Caram Souza de Paula

Graduou-se em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Especializou-se em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013). Membro da Sociedade de Psicanálise da Barra (desde 2011). Membro da Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê.

Ficha Catalográfica

Paula, Sylvia Caram Souza de

A incapacidade de brincar na clínica psicanalítica com crianças / Sylvia Caram Souza de Paula ; orientadora: Silvia Abu-Jamra Zornig. – 2017.

88 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2017.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Holding. 3. Rêverie. 4. Psicanálise. 5. Crianças. I. Zornig, Silvia Abu-Jamra. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Dedico esta dissertação a todos que,
nesses dias corridos, conseguem brincar.

Agradecimentos

À minha orientadora Silvia Abu-Jamra Zornig, pela inspiração e por seus questionamentos instigantes, sem os quais eu não conseguiria realizar esse trabalho de pesquisa,

Ao meu grupo de pesquisa da pós-graduação e à Isadora Tostes, pelo companheirismo fundamental em um processo dito solitário,

À Sara Kislakov e Márcia Merquior, por aceitarem compor a banca e contribuírem mais uma vez com o meu crescimento profissional,

À minha família, em especial ao meu marido, mãe e irmã, que forneceram o sustento necessário para a continuidade da minha experiência acadêmica,

À Maria Lúcia Pilla (em memória), pela transmissão e pelo reconhecimento que me permitiu pensar e brincar na clínica psicanalítica,

À Christine Christmann, Nélia Mendes e Mônica Cardoso, pela amizade e por criarem um espaço de troca e acolhimento,

À Maria Pompéia Ferreira Carneiro, e ao nosso grupo das quintas-feiras, pelo carinho pelo qual me receberam e com o qual pensamos e sonhamos a psicanálise e a vida,

À Neyza Prochet, pelas colocações que me permitiram acessar minha própria criatividade na clínica,

À Cláudia Amorim Garcia, por sua disponibilidade em criar um lugar de escuta e reflexões fundamentais para o meu processo criativo,

À Márcia Azevedo, por sua escuta sensível que me amparou ao longo desse processo de escrita,

Aos meus amigos, por me fazerem existir mesmo com tantas ausências,

À Renata Rodrigues Duarte, por sua sempre-disponibilidade em trocar reflexões,

Aos meus pacientes, crianças e adultos, que inspiram reflexões e propiciam uma constante transformação do meu brincar,

À CAPES e à PUC-Rio pelos incentivos concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Resumo

Paula, Sylvia Caram Souza de; Zornig, Silvia Abu-Jamra (Orientadora). **A incapacidade de brincar na clínica psicanalítica com crianças**. Rio de Janeiro, 2017, 88 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nesta dissertação procuramos investigar a incapacidade de brincar observada na clínica com crianças. Através da obra de Winnicott refletimos sobre o lugar do brincar para a psicanálise e sua relevância para o desenvolvimento emocional primitivo saudável. Em um paralelo com a obra de Wilfred Bion, apontamos a similaridade entre pensar e brincar enquanto capacidades pré-simbólicas, desenvolvidas nos primórdios da vida a partir da relação com o ambiente, principalmente pelas funções denominadas *holding* e *rêverie*. Ressaltamos a importância do lugar do analista diante das dificuldades na formação do espaço transicional, a partir de uma postura de analista suficientemente bom.

Palavras-Chave

Holding; Rêverie; Psicanálise; Crianças.

Abstract

Paula, Sylvia Caram Souza de; Zornig, Silvia Abu-Jamra (Advisor).
The incapacity to play in psychoanalytic clinic with children.
Rio de Janeiro, 2017, 88 p. Dissertação de Mestrado.
Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro.

In this dissertation we will discuss the children's inability to play observed in a clinic. Through Winnicott's work, we can reflect on the importance of playing for psychoanalysis and its relevance to healthy primitive emotional development. Parallel Wilfred Bion's work, we point out the similarities between thinking and playing as pre-symbolic capacities, developed from the relation with the environment in the beginnings of life, mainly by the functions denominated *holding* and *rêverie*. The importance of the analyst's place facing difficulties in the formation of the transitional space, from a sufficiently good analyst posture.

Keywords

Holding; Rêverie; Psychoanalysis; Children.

Sumário

1. Introdução.....	10
2. Dos primórdios ao brincar.....	12
2.1.O amadurecer de Winnicott.....	13
2.2.Freud – Dando início ao brincar na psicanálise.....	14
2.3.Vivendo e aprendendo a jogar: Melanie Klein.....	20
2.4.O brincar e o Desenvolvimento Emocional Primitivo - – Winnicott.....	22
2.5.A desilusão necessária.....	28
2.6.O brincar como espaço potencial: de vida, de troca, de saúde.....	30
2.7.O jogo da Subjetividade e da Alteridade: uma “criação” inseparável – Mais e mais formas de jogar.....	34
3. Brincar e pensar.....	41
3.1. Transformações possibilitadas pela relação objetal.....	41
3.2. Projeção e introjeção.....	47
3.3. Dificuldades na transicionalidade.....	54
3.4. A função mais primitiva do brincar – Para além do <i>fort-da</i>	55
4. Brincar do analista.....	63
4.1. <i>Revêrie</i> do analista.....	68
4.2.O analista suficientemente bom.....	71
4.3.O lugar do analista.....	75
5. Considerações finais.....	78
6. Referências bibliográficas.....	85

ÍTACA

Konstantinos Kaváfis
(Trad. José Paulo Paes)

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
(...)

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
//Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

1

Introdução

A presente dissertação busca responder a questões oriundas de uma prática clínica com crianças nos tempos atuais, em que observamos que as crianças que chegam ao consultório apresentam uma queixa, independente da de seus pais, direcionada ao analista, sobre sua dificuldade de brincar. A máxima “Não tem nada para brincar aqui?” parece expressar algo para além de uma ausência de brinquedos. Com isso, surge a questão: estaria a capacidade de brincar embotada na atualidade? E, de que forma o psicanalista poderia atuar sobre esse quadro?

O brincar, conhecido na teoria e clínica psicanalíticas como uma mediação da criança com o mundo, implica na interpolação de duas áreas do brincar, relativas à criança e aquele com quem ela brinca. Esse espaço entre duas partes que se encontram no brincar é reconhecido pelo conceito de espaço transicional proposto pela teoria de Donald Winnicott (Winnicott, 1975).

Brincar demonstra a saúde do indivíduo (Winnicott, 1975), pois é uma atividade primária ao psiquismo, não se restringindo à sublimação das pulsões. Seria um facilitador do crescimento, por permitir a relação da criança com o mundo através da mediação da fantasia. O espaço no qual se dá o brincar se situa entre o psiquismo de quem brinca e a realidade compartilhada com o outro com quem brinca. Logo, o brincar é um fenômeno necessário para transitar na área entre ambos os pólos de experiência, interno e externo, que não podem existir separadamente. Mas, diante do excesso pulsional e da fragilidade da simbolização da contemporaneidade conforme relatada por diversos autores (Birman, 2003; Meira, 2003), é indagado se a formação desse espaço transicional estaria prejudicada.

A expressão *incapacidade* foi escolhida a partir da nossa leitura de Winnicott, em seu texto “O brincar – uma exposição teórica” (1975), na qual explicita que a função do tratamento onde o brincar não é possível “é dirigido então no sentido de trazer o analisando de um estado em que não é *capaz* de brincar para um estado em que o é” (pág. 59, grifos nossos).

Como objetivo principal de investigar a incapacidade do brincar, pretendemos, no primeiro capítulo, refletir sobre as pré-condições para o brincar no desenvolvimento emocional primitivo a partir da obra de Donald Winnicott, escolhida não apenas por seu caráter inovador dado ao brincar e à psicanálise com crianças, mas ao compreender que um sujeito só pode existir no dinamismo de sua relação com o ambiente. Assim como os primórdios da vida psíquica são importantes para a compreensão do fenômeno do brincar, investigaremos também a formação do pensamento winnicottiano, e sua interlocução com Melanie Klein e Sigmund Freud.

No segundo capítulo nos debruçaremos sobre um paralelo entre as obras de Donald Winnicott e Wilfred Bion, em diálogo com as reflexões de Luis Claudio Figueiredo e Ricardo Rodolfo, através do que buscamos uma compreensão da incapacidade do brincar e a incapacidade do pensar.

No terceiro e último capítulo pretendemos pensar o lugar do analista diante do fenômeno da incapacidade do brincar-pensar e sua posição diante do conceito de saúde para a psicanálise através de Wildoher e Fulgencio. Propomos uma postura que alude à mãe suficientemente boa de Winnicott, ou do analista capaz de realizar a *rêverie* de seu analisando, conforme a obra de Bion.

Como o brincar só existe a partir da relação do bebê com o seu ambiente e nossa intenção é de pensar tanto sobre a incapacidade de brincar como a postura do analista diante desse fenômeno, propomos uma terceira perspectiva, ora partindo da visão do bebê / analisando, ora da visão do ambiente / analista.

2

Dos primórdios ao brincar

Ao pensarmos a temática do brincar em psicanálise, as teorizações de Winnicott despontam como expoente de originalidade acerca do tema. Uma de suas principais obras “O brincar e a realidade” (1975), transporta o leitor para os primórdios da subjetivação e para as capacidades de criar, amar e destruir de todo ser humano. Debruçando-se sobre os fenômenos da vida do bebê em sua prática clínica como pediatra, Winnicott transfere em sua teoria a primazia freudiana - que prioriza o objeto pulsional e os aspectos intrapsíquicos do bebê - para o papel do ambiente e sua dimensão inte-relacional, como facilitador do desenvolvimento emocional primitivo, quebrando o paradigma psicanalítico vigente àquela época. Dedicando-se a estes momentos precoces do amadurecimento, ele afirma que um bebê não existe por si só, dando relevo à unidade mãe-bebê. Ao privilegiar o olhar a partir da perspectiva do bebê e não do observador, ele assim ressalta a importância do ambiente para o desenvolvimento psíquico saudável (Winnicott, 1945), no qual a mãe é simultaneamente o ambiente que sobrevive e o objeto que nutre.

Winnicott propõe que “não existe uma coisa como um bebê”, apontando a condição de dependência absoluta da criança ao nascer, ao enfatizar a posição interrelacional dos cuidados maternos e implicando a mãe como parte da continuidade de ser do bebê. Neste momento, o bebê se encontra em um estado denominado “não-integração primária”, que marcado por um ego ainda fragmentado, não permite uma realidade não-eu. O autor complementa essa ideia afirmando: “se você me mostrou um bebê, você certamente mostra alguém cuidando do bebê” (Winnicott, apud Neto, 2009). Há, portanto, uma relação intrínseca entre a qualidade dos cuidados maternos e o desenvolvimento emocional saudável do bebê, sendo tal qualidade resultado da adaptação da mãe-ambiente ao bebê e às necessidades específicas a cada fase do amadurecimento deste. É essa experiência única e singular com a mãe que possibilita a transição da criança do estágio de dependência absoluta para a independência. Sabe-se, no entanto, que uma independência total e absoluta

jamais será alcançada, considerando-se a eterna dependência, em maior ou menor grau, dos indivíduos em relação ao ambiente.

2.1

O amadurecer de Winnicott

É interessante considerar um paralelo das pré-condições para o brincar a partir do desenvolvimento emocional com as pré-condições para a elaboração da teoria winnicottiana. Sendo tributário dos precursores da teoria psicanalítica, (psicanalistas como Sigmund Freud e Melanie Klein,) Winnicott encontrou na psicanálise freudiana, a ferramenta maior de aproximação entre as suas observações clínicas e as explicações inconclusivas da biologia. Em contrapartida, seu interesse pela obra kleiniana emerge da ênfase dada por esta às investigações acerca da infância precoce.

No entanto, da dependência à autonomia, a originalidade do pensamento winnicottiano remonta aos conflitos teóricos que selaram sua dissidência em relação a ambos os autores. A inovação e versatilidade paradigmática de suas propostas destacam a importância do conceito de criatividade primária e do ato de brincar ocupando valor significativo no desenvolvimento emocional primitivo. Se para Freud e Klein o brincar representava na análise com crianças uma forma de comunicação, com Winnicott o ato de brincar adquire caráter original quando o brincar em si torna-se o objeto de estudo, divergindo das concepções dos dois outros autores. Em seus questionamentos acerca da saúde e da doença, Winnicott valoriza a capacidade de brincar, que tem sua fundação na relação mãe-bebê. No texto “Porque as crianças brincam”, Winnicott destaca os conceitos de capacidade de criar e o brincar infantil (1942), favorecendo o processo de integração do eu. Ao brincar, a criança pode usar os objetos que estão entre ela e o mundo, colocando em prática sua criatividade. Desta forma, a criatividade se aproxima do viver, pois é somente a partir da capacidade de criar o mundo que o sujeito pode criar a si mesmo nesse mundo. “A existência criativa é assim uma necessidade universal, de uma experiência universal” (Winnicott, 1986/70, p. 28). Segundo Winnicott (1975), todo brincar se dá em um espaço entre a criança e seu ambiente, e toda análise se dá na sobreposição de duas áreas do

brincar: a do analista e a do analisando. Brincar é próprio da saúde, e o espaço transicional é o seu território. Viver de forma criativa é sinal da saúde emocional do sujeito. Assim, o brincar criativo está diretamente relacionado com a criação de um mundo externo, e com a gradual percepção de sua externalidade. O autor coloca a criatividade próxima à vida e à saúde, na qual o mundo externo recebe o colorido do mundo interno de cada sujeito.

Para pensar nos primórdios do brincar na psicanálise, abordaremos, portanto, a obra freudiana.

2.2

Freud – Dando início ao brincar na psicanálise

Ao longo de sua obra Freud não desenvolveu um pensamento metódico e contínuo sobre o brincar, não lhe concedendo o status de conceito. Ainda assim, e apesar da ausência de delimitação conceitual, suas reflexões sobre o ato e a função do brincar ampliaram sua teoria relacionando-o ora à fantasia, como instrumental criativo e artístico, ora ao conceito de compulsão à repetição e suas repercussões.

As reflexões iniciais de Freud sobre o brincar aparecem já em 1905, no artigo freudiano “Personagens psicopáticos no palco”, de publicação póstuma em 1942. Freud alega que “ser espectador participante do jogo dramático significa para o adulto, o que representa o brincar para a criança, que assim gratifica suas expectativas hesitantes de se igualar aos adultos” (p. 292). A identificação da plateia com o herói da peça propicia ao espectador a vivência da fantasia de tornar-se o próprio herói. Com isso, o personagem idealizado protege o espectador das dores, riscos e sofrimentos do herói, mas lhe garante a participação no drama encenado através da identificação.

No texto “Escritores criativos e devaneios” (1908) Freud problematiza mais profundamente a questão refletindo sobre o enlace entre o processo literário e os devaneios, questionando-se sobre as fontes de inspiração da criação literária. E, mais uma vez, ele aproxima o brincar infantil e a fantasia, indagando-se:

(...) a ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou jogos. 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? Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real (Freud, 1908 p. 135).

Nesta passagem, o brincar infantil aponta a conexão entre o poeta e o homem ordinário, pensando a fantasia do adulto como o substituto do brincar infantil. Tornar-se adulto é o único desejo que coloca em movimento o brincar infantil. Doce ilusão da criança que crê na realização de suas fantasias na vida adulta, ou seja, quando crescer e tornar-se grande. Na ausência desta ilusão infantil, o escritor movimenta sua atividade imaginativa – a criação literária. Em sua reflexão, brincando a criança reformula, tal qual o escritor, a realidade que lhe parece mais agradável. Criança e escritor, ambos, investem emoção e seriedade na brincadeira, que, no entanto, sabem ser passageira, pois a realidade ali está, ainda que no momento, em suspensão.

A realidade, sabidamente em suspenso na brincadeira, enfatiza que a oposição ao brincar, não é o que é sério, mas sim o que é real. A realidade não detém mais seriedade que a brincadeira. A singularidade da fantasia se une à brincadeira, expressando pelos olhos da criança a sua própria realidade. Distanciando seriedade e realidade e entrelaçando desejo e fantasia, Freud aproxima o brincar imerso na fantasia, à realidade psíquica de cada sujeito. O que distingue o fantasiar do brincar é a conexão da imaginação infantil ao concreto do mundo real.

Entretanto, a linguagem preservando a relação contínua entre o brincar infantil e a criação literária, demonstra que as expressões literárias também são ligadas a objetos tangíveis e podem assim serem representadas. O escritor, desta forma, utilizando a fantasia para criar suas obras literárias, possibilita ao leitor acesso às satisfações proibidas que a fantasia representa.

Declinar do prazer proporcionado pelo brincar não é tarefa fácil. Para Freud, o prazer enunciado é na verdade, substituído. Na vida adulta, realidade e fantasia se aproximam mais uma vez, dando lugar ao substituto do prazer de outrora, o humor. Através do humor, o adulto pode amenizar as dores e o peso da vida, lembrando o prazer do brincar infantil. A criança em seu

desenvolvimento, tal qual o adulto, desloca o prazer da brincadeira para o devaneio, renunciando à estreita ligação com os objetos reais do infantil. O devaneio assim como a fantasia, é motivado pelo desejo. Sem motivos aparentes, o desejo da criança – tornar-se adulto – não é ocultado, sendo mais facilmente observado do que as fantasias do adulto, que delas se envergonha por serem infantis e proibidas.

Freud afirma, no entanto, que os mistérios da fantasia, tornam-se fonte de conhecimento, ao serem revelados no decorrer do processo analítico. Por necessidade, os neuróticos, da mesma forma que os sujeitos saudáveis, desvelam “aquilo de que sofrem e aquilo que lhes dá felicidade” (Freud, 1908, p. 137).

Em suas considerações, ele prossegue estabelecendo algumas características do fantasiar, entre elas, a de que a pessoa feliz raramente fantasia, somente a pessoa que se encontra insatisfeita. Ao esclarecer seu pensamento, Freud aponta mais uma vez o brincar e o fantasiar como funções corretivas da realidade, por se tratarem de tentativas de superação dos limites impostos por esta: “As forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (Freud, 1908, p. 137).

Nas considerações freudianas, a fantasia não é imutável e por isso possui “data de fabricação”. Nesse sentido, ele demonstra a importância da relação tempo e fantasia, afirmando que durante o processo psíquico, a fantasia atua em três tempos. A fantasia presente remonta à lembrança de uma experiência anterior à sua realização, normalmente uma situação vivenciada na infância. Nas palavras de Freud, “(...) o desejo utiliza uma ocasião do presente para construir, segundo moldes do passado, um quadro do futuro” (Freud, 1908, p. 139).

O devaneio ou fantasia encerra em sua origem, traços da situação motivadora e da experiência lembrada. O mesmo ocorre com o processo criativo. Uma experiência do presente desperta no escritor a lembrança de uma experiência anterior, originando o desejo que no futuro se realiza na construção literária. A obra literária contém assim, elementos tanto da ocasião motivadora do presente, como da lembrança do passado. Freud encerra sua reflexão expressando a relação entre fantasia e tempo: “Dessa forma o passado, o

presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une” (Freud, 1908, p. 138).

Por fim, no processo criativo, o autor busca compreender o mecanismo da fantasia a partir da ficção, estabelecendo sua conexão com o brincar: a fantasia do adulto é assim substituída do brincar infantil. E o processo criativo e a arte ocupariam a mesma função do brincar, cuja origem primeira lhe serve de modelo. Ainda assim, ambos, a arte e o brincar, dependem da fantasia e do desejo como força motivadora que ao provocar a fantasia, geram prazer (Freud, 1908).

Percebe-se que a fantasia preserva o prazer e recusa a realidade, como proposto por Freud em “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental” (1911). A recusa em abdicar ao prazer uma vez obtido (ou nunca totalmente obtido), impele o aparelho psíquico a buscar alternativas que não considerem o princípio da realidade, mantendo uma parte das funções do pensamento subordinada apenas ao princípio do prazer. “Essa atividade é o fantasiar, que começa já nas brincadeiras infantis e, posteriormente, conservado como devaneio abandona a dependência dos objetos reais” (Freud, 1911, p. 240 - 241).

Até então, a concepção do brincar para Freud, parece preservar o prazer, apoiado na fantasia e no desejo infantil de tornar-se adulto. O autor parecia desviar-se dos aspectos mais rudimentares da brincadeira infantil, privilegiando o brincar já mais elaborado. Somente ao formular a segunda tópica em 1920, e a partir do jogo do carretel (jogo do *fort-da*), o autor se direciona para o brincar cuja fantasia não é tão perceptível como nos processos criativos da arte. No artigo “Além do princípio do prazer”, ele reúne as observações sobre seu neto durante o jogo do carretel, comparando-as com os sonhos repetitivos dos neuróticos de guerra para elaborar sua explicação. No artigo “Uma recordação infantil de Goethe em poesia e verdade” (Freud, 1917 apud Graña, 2007), Freud já antecipava tal reflexão, teorizando sobre a brincadeira, retratada em uma lembrança infantil de Goethe, que arremessava seus brinquedos ao chão de forma impetuosa e ratifica tal brincadeira como de ocorrência ordinária e universal (Graña, p. 46). Suas considerações resultam na compreensão desse jogo como uma manifestação da agressividade infantil,

dirigida a rivais (os irmãos ou outras crianças), percebendo que os objetos arremessados representavam pessoas.

Em 1920, no entanto, Freud amplia sua reflexão durante a observação regular do jogo de seu neto realizado em dois tempos. No primeiro momento, o pequeno apenas jogava variados objetos para longe e sempre que os arremessava emitia um vocábulo similar à palavra alemã “*fort*” (fora). Em sua visão, a criança inventava o brinquedo e brincava de “estar fora”. O complemento do jogo surge com o uso de um carretel de madeira atado a um cordão. A criança passa a lançar o carretel para longe, ocultando-o de seu campo de visão e ao puxá-lo, fazendo-o reaparecer, saudava seu retorno com a expressão “*da*” (aqui). Segundo Freud, no retorno do carretel o jogo se completava, e desta forma ele atribui o significado deste retorno à tentativa de dominação da angústia infantil suscitada pela saída da mãe. A experiência de separação da mãe, a perda do objeto, era assim revivida, podendo encontrar uma solução através de um representante concreto – o brinquedo.

Tomando o primeiro momento do jogo, no qual a criança somente “perdia o objeto”, Freud relaciona a repetição inerente ao jogo à repetição da experiência traumática presente nos sonhos e outras lembranças dos neuróticos de guerra. Na brincadeira infantil repete-se a situação da perda/separação do objeto. A angústia diante do perigo iminente da morte é análoga para a criança à perda do objeto materno, perda esta que, em 1926, Freud relaciona à situação traumática do nascimento. Apesar dos múltiplos sentidos vinculados a esta brincadeira, a repetição de uma situação de desprazer conduz Freud aos conceitos de compulsão à repetição e pulsão de morte. Para além do prazer, o aparelho psíquico busca através da repetição um estado anterior, repetindo a situação ocorrida.

Freud, porém, mantém sua delimitação sobre o brincar infantil ressaltando que o prazer corresponde à redução de tensão psíquica. A repetição da situação traumática, objetiva conduzir o aparelho psíquico a um estado anterior de reduzida tensão. No brincar vinculado à compulsão a repetição, sua tese demonstra que a criança passiva diante da situação, se desloca para uma posição ativa no brincar, fazendo o outro sofrer igual sensação desagradável experienciada por ela. Em termos de forças psíquicas, Freud percebe, nas repetições do jogo, a tendência do aparelho psíquico de vincular as energias

anteriormente não vinculadas na mente, da mesma forma que ocorreria na situação traumática. Dessa forma, o psiquismo busca o domínio sobre uma situação geradora de angústia (Freud, 1920).

A concepção inicial acerca do brincar é mantida, sendo ressaltada a comparação do brincar infantil com o jogo artístico do adulto, como as tragédias que, ao permitirem acesso às fantasias do artista via identificação, produzem o duplo sentimento de prazer e dor no espectador (Freud, 1920). Freud preserva a definição vinculada ao princípio do prazer, acrescentando a ela a compulsão a repetição, ressaltando que “(...) aqui, a compulsão a repetição e a satisfação instintual que é imediatamente agradável, parecem convergir em associação íntima” (Freud, 1920, p. 36).

Poucos anos depois, em 1926, no intenso trabalho de “Inibição, sintoma e angústia”, as modificações em sua teoria incluem o conceito de angústia como causa do recalque, demonstrando que o afeto da angústia é incorporado ao psiquismo diante de experiências prévias. A angústia surge como um sinal diante do perigo, que para Freud se relaciona ao nascimento, a mais primitiva experiência de intensa ansiedade. O nascimento para a criança é experimentado como dor, desprazer psíquico e corporal, excesso de energia psíquica desvinculada. A angústia desponta na criança diante da ameaça de repetição da experiência traumática, associada ao desamparo. Quando o objeto materno se ausenta, a criança revive a situação de desconforto e o pressentimento de insegurança é sinalizado pela angústia.

A dependência do bebê em relação aos seus primeiros objetos, o inevitável desamparo humano, justifica diversos medos característicos da primeira infância como ficar no escuro ou ser deixada sozinha – repetições das vivências de perda do objeto. A criança que, segundo Freud (1926), ainda não diferencia ausência temporária de perda permanente revive cada experiência de separação como uma morte. A criança somente percebe a ausência da mãe como um evento passível de reparação da mesma, após repetições rotineiras e seguidas de situações de ausência. Novamente Freud coloca em relevo o brincar infantil mais primitivo e elementar – a brincadeira de esconder – que incentivada pela mãe, concorre para a percepção da criança de temporalidade de sua ausência. Seu sumiço ou desaparecimento não é mais sentido como permanente. “A mãe encoraja esse conhecimento (de que o desaparecimento

não é permanente), que é tão vital para a criança, fazendo aquela brincadeira tão conhecida de esconder dela o rosto com as mãos e depois, para sua alegria, descobri-lo de novo” (Freud, 1926, p. 164 - 165). A ausência move a criança para o brincar. Em um primeiro momento o brincar infantil é passivo, dependente da relação com o objeto materno que inaugura a brincadeira de esconder como promotora da repetição do evento traumático de perda do objeto. No segundo momento, a criança transita da posição passiva para uma atuação ativa (no jogo do carretel), originando a simbolização simultânea da presença e da ausência.

Apesar de destacar a importância do brincar e do fantasiar, Freud não promoveu um pensar diferenciado sobre o ato e a função do brincar como importante ferramenta para a técnica psicanalítica, sobretudo com crianças. Sua filha Anna Freud e Melanie Klein levam adiante elaborações mais amplas sobre a prática clínica a um público mais abrangente que o considerado até então pela psicanálise. A divergência entre as autoras, pautadas principalmente pela correspondência kleiniana entre o brincar e associação livre dos adultos em análise e a interpretação da transferência negativa sem apoio dos afetos positivados como preconiza Anna Freud, acarreta consequências clínicas diretas. No entanto, caberá a Melanie Klein, e depois a Winnicott, a ênfase maior no desenvolvimento emocional infantil e a consequente problematização de um manejo clínico adequado a esse novo campo.

2.3

Vivendo e aprendendo a jogar: Melanie Klein

Melanie Klein, a partir do conceito de inconsciente desenvolvido por Sigmund Freud trabalhando com adultos, propõe uma técnica mais apropriada à menor racionalização infantil. E foi na indagação acerca da aplicação de uma técnica com crianças que Klein passa a usar o lúdico sem desprender-se dos princípios que regiam a psicanálise freudiana (Souza, 2013). Assim, o brincar seria uma linguagem do inconsciente, que responderia a compulsão a repetição ao mesmo tempo em que visaria o prazer através da descarga de fantasias.

Melanie Klein foi uma precursora do trabalho psicanalítico com crianças. Ao iniciar sua obra intitulada “Psicanálise da criança” (1981), faz

menção a Sigmund Freud em O Pequeno Hans (Freud, 1909, em Klein 1981), afirmando que a psicanálise com crianças só foi possível a partir do êxito neste caso. Sua obra se reporta à filiação teórica de Freud de forma constante.

O brincar enquanto técnica na clínica kleiniana seria diferente do brincar em si, pois não visaria apenas uma descarga emocional, nem uma observação do brincar (Nasio, 1995). Sua técnica visava à interpretação da transferência de uma repetição do inconsciente que seria expressa pelo brincar. Toda atitude de brincar de uma criança deveria ser alvo da escuta do psicanalista e posterior intervenção – pela interpretação. Por fim, o tratamento psicanalítico de adultos e crianças seriam similares, diferindo apenas quanto à forma pela qual se daria o brincar. Nas crianças o brincar seria uma expressão do inconsciente tal como a associação livre nos adultos.

Para Melanie Klein, aquilo que a criança não conseguira verbalizar seria apresentado pelo brincar como uma projeção do mundo interno, o que traduzia a grande importância dada pela autora para as fantasias inconscientes, pouco parecendo se importar com o caráter de realidade presente nas relações objetais. Essa é uma das diferenças desta autora para Winnicott, que valoriza as funções do ambiente na formação da subjetividade.

Em suas primeiras considerações sobre crianças, conforme aponta Souza (2013), Klein observa no jogo infantil aspectos sádicos e a atuação precoce e rígida do superego, provocando intenso sentimento de culpa e inibição de sentimentos. A própria investigação kleiniana parte, portanto, das dificuldades que as crianças enfrentavam para brincar, e de uma representação simbólica ineficaz para o aplacamento de suas angústias.

Para Klein, o jogo seria uma forma de buscar objetos substitutivos à mãe depois da tentativa de sua destruição e conseqüente sentimento de culpa do bebê. A substituição seria um movimento da simbolização, sem a qual a criança ficaria à deriva de angústias inomináveis – o jogo, por sua vez, seria vivido como uma experiência persecutória.

Através da personificação de personagens, a criança conseguiria integrar, no jogo, concepções contraditórias envolvidas na identificação do outro, tornando possível que Ego e Superego projetassem seu conflito para o mundo externo. Como no faz de conta, figuras boas e más precisam coexistir e serem reconhecidas, para que então possam ser elaboradas no brincar e na

fantasia colocada em cena. Essa seria uma função defensiva, mas também que torna possível a elaboração através do brincar.

Para a psicanálise freudiana e kleiniana, o simbólico presente no jogo torna possível a compreensão do que é expresso pelo inconsciente da criança, além de demonstrar a capacidade de depositar suas angústias no mundo externo. Conforme explica Souza (2013) sobre a teoria kleiniana:

Além do aspecto simbólico, deve-se atentar aos menores detalhes do brincar: à maneira como a criança brinca, aos papéis que nos atribui, às interrupções ou a mudanças da atividade, aos motivos pelos quais o faz e aos meios que escolhe para sua representação. Assim, o simbolismo presente no jogo só adquire sentido na comunicação que é feita ao analista e que só pode vir à luz na situação criada no *setting* analítico. [...] A capacidade de brincar é essencial para ancorar o contato com a realidade interna e externa e se aprender sobre si mesmo e sobre o mundo; assim, a incapacidade de brincar é um imenso prejuízo para pessoas de qualquer idade (p. 128).

No trecho acima, a autora aponta para a capacidade de brincar como uma função essencial na relação com o mundo externo. Somente através do jogo como uma comunicação ao analista que o simbolismo do mundo interno poderia advir. Portanto, a incapacidade de brincar indica uma distância intransponível entre mundo interno e externo.

2.4

O brincar e o Desenvolvimento Emocional Primitivo – Winnicott

Através da importância dada por Melanie Klein ao brincar, Winnicott pôde dar prosseguimento à psicanálise com crianças. Para Winnicott, a principal função da análise seria de tornar possível o brincar para aqueles que não o conseguissem fazê-lo por si sós, crianças ou adultos.

Para entender a representação do brincar na obra winnicottiana, é importante percorrer as condições que propiciam a transicionalidade e o brincar durante o processo de desenvolvimento emocional primitivo.

A teoria winnicottiana valoriza a dimensão maturacional e o papel da mãe suficientemente boa. O processo de amadurecimento psíquico é relacionado em sua teoria à dependência de dois aspectos: a tendência inata do

ser humano ao amadurecimento e a permanente continuidade de um ambiente facilitador. Destinado ao amadurecimento próprio da natureza humana, a integração do eu, o status de unidade, é uma conquista básica para a saúde psíquica, e depende da qualidade do ambiente facilitador fornecendo cuidados suficientemente bons (Dias, 2003).

Para a autora, o processo de integração se dá em fases e cada fase ultrapassada pelo bebê é uma conquista do amadurecimento. Sem ponto de partida ou de chegada definidos, num processo não-linear, o bebê vai construindo um “si-mesmo”, que na estrada do amadurecimento próprio, não perde trechos anteriores e vai costurando as vivências. Na concepção de Winnicott não há uma evolução ou uma continuidade reta e sucessiva das fases, garantindo que uma vez alcançada, ela não pode ser perdida. O amadurecimento se dá por idas e vindas, podendo incluir a regressão a estágios anteriores, seja nos momentos de excitação excessiva, seja na recuperação de fases ultrapassadas. Ainda assim, algumas fases, principalmente as mais precoces, são condicionadas às conquistas de fases anteriores, e só podem ser conquistadas a partir das condições de possibilidades oferecidas e engendradas pelas suas antecessoras. O fracasso nessa aquisição anterior resulta na imaturidade do bebê para as próximas conquistas, levando a um desenvolvimento sobre bases falsas que excluem as aquisições pessoais como parte intrínseca do “si-mesmo”. O termo “si-mesmo” refere-se aqui ao sentido de personalidade integrada, que inclui a separação da mãe e a integração do verdadeiro “si-mesmo” (self) e do falso si-mesmo (falso-self) - instrumental para lidar com as exigências sociais - que também é denominado por Winnicott de “eu”. Antes dessa conquista não existiria o “si-mesmo” (Dias, 2003).

Segundo Winnicott, na jornada desse desenvolvimento, desde que nasce até aproximadamente os seis meses, o bebê é completamente dependente de sua mãe ou ambiente, ao que denomina de estágio de dependência absoluta. Os cuidados providos pela mãe / ambiente são fundamentais para a sobrevivência do bebê, tanto física como emocional. Entretanto, essa dependência é desconhecida pelo bebê, que vê a si mesmo e a mãe como algo único e indiferenciado. Assim, se sente fome e é atendido, tem a ilusão de que a satisfação de sua demanda é obra de sua onipotência.

A mãe, por sua vez, em seu compromisso diante da dependência do bebê, exerce simultaneamente três funções para atender às necessidades deste: o *holding*, o *handling* e a apresentação de objeto.

O *holding* refere-se à função de sustentação, tanto física como emocional. O verbo inglês *to hold* possui, dentre seus possíveis significados, os termos segurar, conter, manter, suportar, apoiar. Nesse momento, a mãe se disponibiliza para os cuidados do bebê e oferece seu próprio Eu para compreender as necessidades de seu filho e conter as angústias que possam ameaçá-lo de aniquilação. Mesmo sem que se dê conta desse Eu – da mãe enquanto outro ali presente - a aproximação entre ambos permite que a mãe identifique melhor as necessidades do bebê, estabelecendo o *holding* – a contenção, o suporte, o apoio, o amparo - e promovendo a integração do mesmo no tempo e no espaço.

Ao fornecer ao bebê um *holding* satisfatório, a mãe permite que suas experiências, a princípio fragmentadas, possam se unir em uma experiência contínua de ser, possibilitando a integração. De forma gradual e dependente dessa continuidade, o bebê percebe que suas diferentes necessidades são atendidas por um mesmo indivíduo, e aos poucos inicia seu processo de diferenciação, percebendo-se de forma separada daquele que atende a tais necessidades. Nesse processo contínuo e gradual, ao final da integração do eu do bebê, a mãe não é mais percebida por como parte de si mesmo.

A instauração de uma rotina, as sequências repetitivas com os cuidados cotidianos dispensados ao bebê, permitem que este crie referências estáveis que o amparem. Com isso, a mãe protege o bebê de agressões fisiológicas como, por exemplo, a fome, o sono e os ruídos excessivos. A função de *holding* possibilita a integração do eu, promovendo a confiança do sujeito em si mesmo, de sua existência, e da permanência em seu ambiente. Falhas nessa função podem levar à desintegração.

A função materna de apresentação do objeto relaciona-se à oferta do seio, denominada por Winnicott de primeira refeição teórica, correspondendo à primeira experiência real de alimentação do bebê. A apresentação de objeto só é possível mediante um dos principais conceitos que embasam a obra de Winnicott – a experiência do paradoxo. Na eterna tentativa de distinção entre realidade interna e realidade externa, o paradoxo winnicottiano corresponde

neste momento de dependência absoluta à ilusão de onipotência por parte do bebê, consistindo na exigência paradoxal de que o mundo – objetivo, o fora – lhe seja apresentado para ser criado – o subjetivo, o dentro. A ilusão de onipotência se refere à suposição do bebê “de que o seio que lhe é apresentado, e o cuidado que lhe é dispensado, foram por ele concebidos e estão sob seu controle onipotente”. (Garcia, 2010, p. 123). Ao permitir a experiência de onipotência do bebê, que acredita criar a realidade externa, a mãe permite a expressão de sua criatividade primária, que constrói um objeto subjetivo. Para a autora, a ilusão tem caráter positivo, pois afirma a potencialidade criativa do espaço de ilusão. No entanto, a eficácia da qualidade organizadora e criativa do paradoxo só é possível mediante o não questionamento de sua natureza, ou seja, que não se exija sua solução, respeitando-se assim o caráter enigmático e ambíguo que lhe é próprio. Nesse sentido, as experiências paradoxais se caracterizam por situações de relaxamento, alívio ou ainda, ausência de integração, desde que o ambiente não seja intrusivo e exija sua resolução. (Garcia, 2003)

A função de *handling* corresponde à manipulação corporal do bebê que ocorre enquanto este é cuidado. Em paralelo à integração do Eu, o bebê experiencia o viver dentro de seu corpo, permitindo a união entre seu psiquismo e seu próprio corpo. Sendo resultado da manipulação do corpo do bebê pela mãe / ambiente durante a rotina de cuidados físicos, esse processo de localização da psique no corpo é denominado por Winnicott de personalização. O toque e a manipulação do corpo do bebê, adaptados às suas necessidades; promove a delimitação do eu do bebê por meio da pele-fronteira. Essa membrana que limita o encontro do bebê com o mundo, é percebida durante a diferenciação entre o eu e o não-eu. Aos poucos, o corpo, delimitado pela pele, se organiza como moradia do self do bebê. Para que a personalização aconteça de forma saudável, o bebê precisa de uma mãe ambiente capaz de se envolver com seu próprio corpo, oferecendo este como lugar de experiências de cuidado e satisfação, condição para a continuidade no sentimento de ser. A experiência de continuidade do ser prepara o caminho para a emergência do verdadeiro eu do bebê, o self verdadeiro ou verdadeiro “si-mesmo”, correspondendo à representação do sujeito como um todo, inteiro, integrando corpo e organização psíquica.

Dessa forma, o sentimento de ser é resultado da continuidade das funções citadas acima, desempenhadas de forma suficientemente boa por uma mãe-ambiente. O conceito de mãe ou ambiente suficientemente bom concebido por Winnicott propicia o desenvolvimento saudável sob as formas de integração, personalização e realização do Eu. Para o autor, todos os bebês biologicamente saudáveis nasceriam com o potencial para se desenvolverem, o que, no entanto, emerge apenas na relação com o outro. Falhas na continuidade das funções de maternagem, nesse estágio, não seriam percebidas como frustração pelo bebê, e sim como invasões que rompem a personalização-integração, promovendo experiências de aniquilamento, constituindo uma angústia muito primitiva. Essa angústia pode permanecer como ferida aberta, pois não há ainda recursos de sentido que possibilite uma elaboração a respeito (Winnicott, 1956).

Para conseguir exercer as funções de *holding* e *handling*, é preciso que a mãe desenvolva, no último mês de gravidez, um estado denominado de preocupação materna primária, indicada por Winnicott (1956) como uma fase em que a mulher abre mão de parte de sua subjetividade para tornar-se disponível a responder às necessidades do bebê. Ela passa a apreender tais necessidades, tornando-se apta a dizer quando o bebê precisa se alimentar, dormir, ou quando apenas solicita conforto afetivo. A partir do momento em que a mãe consegue ler as necessidades de seu bebê, torna-se capaz de corresponder às suas carências, respeitando o ritmo do mesmo. Ela se identifica ao bebê a fim de protegê-lo no estágio em que ele é mais dependente, denominado, como vimos, de dependência absoluta (Winnicott, 1945). Sem essa fase de unidade-dual, o bebê não sobreviveria, por ainda ser imaturo para compreender e satisfazer suas próprias necessidades.

Para que a integração do Eu não seja interrompida, é preciso que a mãe apresente ao bebê os objetos capazes de satisfazê-lo. A espera do bebê e a oferta da mãe, como já citado anteriormente, possibilitam a experiência de ilusão de onipotência, na qual o bebê percebe os objetos como criação sua.

Estamos irremediavelmente condenados à tensão inerente à tentativa de discriminação dentro/fora, situação que se inaugura na relação mãe/bebê e continua pelo resto da vida. A polaridade interno /externo não esgota as possibilidades levantadas pela questão, mas aponta para a necessária postulação de uma terceira

área de experiência que deve ser preservada em qualquer etapa do amadurecimento em qualquer setor da vida, e que de início se caracteriza pela onipotência. Assim vemos, uma mãe suficientemente boa identificada com seu bebê permite que surja uma superposição entre o seio que o bebê acredita estar criando, e aquele que lhe é de fato oferecido. (GARCIA, 2003, p. 123)

Desta forma, a mãe suficientemente boa se coloca à disposição do bebê, e não só o protege de angústias insuportáveis como permite que seu filho crie uma realidade externa, a partir da experiência de onipotência. O processo de diferenciação entre Eu e não-Eu se dá em um espaço intermediário entre a ilusão de onipotência por parte do bebê e a realidade compartilhada na qual ele habita. Dando continuidade ao amadurecimento, a experiência de ilusão de onipotência sustenta a relação do bebê com os objetos percebidos subjetivamente – ou seja, como parte do seu próprio Eu, ainda em formação. Dessa forma a existência do objeto subjetivo é condição para que o bebê estabeleça relações com o mundo externo. Se a primeira relação se dá com o seio da mãe, sendo o seio o objeto subjetivo, a ilusão sustentada nessa experiência está nos primórdios da relação com outros objetos; estando, portanto, na base das condições para o brincar.

Conquistada esta fase, em torno dos seis meses aos dois anos de idade da criança, se desenvolve o estágio denominado pelo autor de dependência relativa. Diferente do primeiro estágio de dependência absoluta, no qual o bebê não percebe a distinção entre ele e a mãe, nesse segundo momento, o bebê já consegue tolerar melhor as frustrações do ambiente, na medida em que já se constituiu alguma percepção de alteridade, o que permite que ela antecipe acontecimentos e preveja ações do ambiente.

As frustrações do ambiente são nada mais que falhas na adaptação da mãe às necessidades de seu filho. No entanto, devem ser falhas gradativas que mantenham o equilíbrio entre ausência e presença da mãe ambiente sem grandes rupturas. A criança pode então sustentar esse intervalo de ausência materna, caracterizando os fundamentos do processo de simbolização. Porém, caso o intervalo seja muito longo, maior do que a criança poderia suportar, ocorre o retorno da ameaça de aniquilação. O ambiente-mãe deve assim, ter consistência temporal e garantir confiança para o bebê.

Ilusão e desilusão são assim, intrínsecas ao processo de desenvolvimento do Eu, sendo ambas inerentes as funções de maternagem. Aos poucos, com a introdução gradual da desilusão pela mãe, o controle onipotente entra em declínio. Reconhecendo a necessidade de autonomia de seu filho, a mãe suficientemente boa vai lenta e progressivamente retirando-se do estado intenso de identificação típico da preocupação materna primária (1956), para retomar outras partes da sua vida, permitindo que o bebê construa seu próprio Eu, em separado dela. O movimento contínuo dessa transição permite a construção do objeto objetivamente percebido, garantia da conquista da realidade compartilhada (Garcia, 2003).

A mãe, para o bebê, se apresenta em duas partes: a mãe que o bebê ama, a quem ele recorre para sentir-se calmo, e a mãe objeto de sua raiva, a quem ele tenta dirigir sua agressividade. Diante da agressividade e tentativas de destruição do bebê, é função da mãe sobreviver e não retaliar. A partir da não retaliação da mãe diante de uma agressividade destrutiva o bebê vê decair, mais uma vez, sua onipotência. A mãe amada e a mãe odiada se unem na mente do bebê, passando a coexistirem em seu mundo interno, capacitando-o a experimentar a ambivalência e o sentimento de culpa. Com o desenvolvimento emocional, a experiência do paradoxo vai se complexificando, e neste momento, ele se estabelece, na condição de que o objeto sobreviva à destruição do objeto subjetivo realizada pelo bebê, levando à construção da realidade externa (Winnicott, 1975).

A mãe que permanece viva e disponível física e emocionalmente propicia ao bebê o enfrentamento da experiência de destruição, assim como suas consequências e responsabilidades (culpa), oportunizando o desenvolvimento de atividades de reparação e restauração, expressas em gestos de ternura. A criança passa a perceber como precisa da mãe para que suas necessidades sejam atendidas – a mãe que, agora, é diferente de si.

2.5

A desilusão necessária

Assim, ocorre a gênese da desilusão. Diante da possibilidade de angústia gerada pela ausência materna, a criança inicia movimentos de

sustentação de si mesma, para suportar a ausência do *holding* materno. Por exemplo, ela leva os dedos à boca, ou mesmo um lençol ou fralda, puxa fiapos de lã, faz sons com a sua boca. Esses movimentos que permitem que a criança suporte a ausência são chamados por Winnicott de fenômenos transicionais (1971), e os elementos por ela manipulados são nomeados objetos transicionais.

O termo transicional aparece como algo que ocupa um espaço intermediário entre a realidade externa e a interna. O fenômeno transicional protege a criança (enquanto uma defesa) contra ansiedade de separação, e é ao mesmo tempo símbolo da união entre a criança e a mãe.

O objeto transicional sempre representa a mãe dos momentos tranquilos, a mãe que ama e ampara o bebê. A área dos fenômenos transicionais é um espaço potencial entre eu e o outro, na qual o bebê pode manipular objetos concretos da realidade sem abrir mão de sua ilusão de onipotência. É, portanto, a área tanto dos limites entre eu e outro, como uma área em que a distinção entre ambos não cabe. O objeto transicional é a primeira posse não-eu, se situando nos primórdios das relações humanas e do brincar. Seu valor é geralmente reconhecido pelos pais, que carregam tal objeto com o bebê, respeitando o sentimento de continuidade em sua experiência de ser com tal objeto.

A percepção da diferença entre eu e não-eu é conquistada a partir de uma função específica, descrito por Winnicott como a capacidade de um indivíduo usar um objeto. A fim de viver criativamente, as experiências de tempo e espaço devem ser integradas no indivíduo. Para isso, é fundamental que haja a permanência do objeto diante da agressividade do eu. A existência do sujeito só é possível a partir desta diferenciação, da quebra gradativa da onipotência, pois ao usar um objeto, ele existe enquanto diferente do sujeito.

Para Winnicott, a integração parte da agressividade. Simultaneamente ao processo de integração do eu, o objeto vai sendo reconhecido como externo, na gradual compreensão de separação e diferenciação. O mesmo processo que leva à constituição subjetiva, organiza a realidade externa e objetiva. Para situar o objeto fora do eu, o bebê precisa evocar a sua capacidade destrutiva. O meio ambiente facilitador permite que o bebê reconheça o objeto não como

interno a si, o que caracterizaria a relação de objeto, mas como externo, dando lugar ao uso deste objeto pelo eu.

Além da exterioridade gerada pela sobrevivência do objeto, a passagem de relação para uso de objeto implica na existência de um espaço intermediário entre o Eu e o Outro, no qual o sujeito percebe não ter controle onipotente sobre os objetos, mas pode potencializá-los com o seu próprio colorido. O objeto que é destruído na fantasia continua a existir fora do sujeito.

Há aqui um ponto de divergência entre Melanie Klein e Winnicott. Enquanto, como vimos que para Winnicott a realidade se forma a partir da destruição e sobrevivência do objeto, dando origem a percepção de sua externalidade pelo bebê, para Klein, a realidade, existente desde o início, seria responsável por gerar uma resposta destrutiva do bebê (Romano, 1994). (Isso aponta para mais uma divergência entre os dois autores). Na proposta de Winnicott, a agressividade é entendida como motilidade, como um motor para a vida e para a formação do Eu, enquanto Melanie Klein indica a destrutividade como inata, evidenciando um Eu que existe desde o nascimento.

Winnicott ressalta ainda que, para existir independentemente do eu, o objeto precisa ter suas próprias qualidades. Ele deve sobreviver aos ataques. Logo, mesmo que o bebê tente destruí-lo, o objeto não é passível de destruição, sobrevivendo aos seus ataques de crueldade. Não é possível, para o bebê, projetar sua raiva e com isso destruir o objeto; é preciso que o objeto resista, provocando no bebê o processo de desilusão. A relação com esse objeto enquanto outro (diferente do Eu) surge da realidade compartilhada, e só é possível a partir deste ponto – de sobrevivência do objeto. Para Winnicott, só então as identificações se tornam possíveis.

Diferentemente de outros autores, Winnicott considera a agressividade não como pertencente à pulsão de morte, mas como impulsos que estão em favor da vida e da criatividade, na medida em que a mãe-ambiente, capaz de suportar e sobreviver aos impulsos cruéis de seu bebê, promove a capacidade criativa e o movimento para a vida.

No início, a agressividade não aparece como tentativa intencional de destruir visto ainda não existir ódio, considerado por Winnicott como um impulso primitivo fusionado aos impulsos eróticos (Winnicott, 1945). O objeto, por sua vez, encarnado na figura da mãe, para o nosso entendimento, ao

sobreviver a esses impulsos agressivos sem retaliação, prova sua permanência, adquirindo externalidade e quebrando a ilusão de onipotência. Assim, se iniciam as relações de objeto, sob o preço da destruição da fantasia de completude. É na tentativa de destruição do objeto que se forma o princípio de realidade. A ira, ou ódio, só apareceriam a partir daí, pela frustração da perda de onipotência.

Em paralelo, é criada a capacidade de se preocupar (*concern*) com o outro. Todos os jogos e relações construtivas dependem também dessa capacidade, que integra a experiência de seus impulsos com o ambiente. A reparação surge como resposta à culpa pelos impulsos agressivos, caracterizando a necessidade de controle da capacidade destrutiva, visando a preservação do objeto amado.

2.6

O brincar como espaço potencial: de vida, de troca, de saúde

Para Winnicott, o brincar preocupado ou concentrado seria uma extensão dos fenômenos transicionais. Uma preocupação indica que a criança está mais concentrada no ato de brincar do que no tema em si. Ela pode se afastar do mundo externo, sem se separar deste, através do brincar. A capacidade de uma criança conseguir usufruir de um objeto para se relacionar com o mundo externo indica que ela pôde desenvolver um modo pessoal de se colocar na vida.

Todo jogo se dá no espaço potencial. Mas a ilusão de onipotência, que existia nesse espaço, dá lugar à criatividade. Através de ações espontâneas, o brincar garante à criança um modo de inter-relacionar-se com o mundo externo de forma prazerosa. O viver criativo é o uso do mundo interno na manipulação do mundo externo. Toda relação significativa e suas comunicações se dão apenas na interposição do espaço potencial de duas partes.

Para Winnicott, a capacidade de brincar é um sinônimo da criatividade, da capacidade de criar a si mesmo e a realidade. Uma mãe suficientemente boa permite ao bebê a ilusão de onipotência de que ele é o criador dos objetos que compõem a sua experiência de ser e acompanharão o sujeito por toda a vida.

Modell (1995) pontua a diferença desta perspectiva para a de Freud, para quem a criança alucina o seio, e não tem a ilusão de cria-lo.

As possibilidades de dar cores próprias à realidade que cerca um sujeito seria uma continuidade da experiência proporcionada pelo ambiente nos primórdios da vida. De acordo com Arnold Modell (1995), em seu texto intitulado “As raízes da agressividade e o uso de objeto”, o fracasso da mãe em prover as condições para a ilusão de onipotência, com gradativa desilusão, teria como consequência um retraimento da capacidade criativa do bebê, com o sentimento de morte psíquica. Presos aos fatos da vida e a uma sobrevivência não-criativa, as bases para viver psiquicamente se perderiam, tornando o sujeito um pólo da oposição entre mundo interno e externo.

Pode-se considerar então que a criatividade seria a capacidade de mediar os fatos concretos da realidade externa através de uma lente particular. Essa mediação a qual só se torna possível com a existência de uma área potencial para que isso se dê, que existe entre o eu e o outro e não se fecha em nenhum dos pólos. A mãe é o solo, ou colo, que possibilita ao bebê o valor da própria vida através de suas funções de *holding*, *handling* e apresentação dos objetos.

Do mesmo modo que a mãe apresenta os objetos ao seu bebê, dotando-os de sentido e valor para a relação entre ambos, o bebê cria, nos objetos transicionais, o valor que esses objetos passam a atribuir para a própria vida. Como a primeira posse não-eu, é o objeto que não se define como criado pelo bebê ou como recebido de fora, pois sua existência concebe a criação de um espaço intermediário entre o eu e o outro. O objeto transicional representa tanto a união com o que é externo ao sujeito, como a separação com este, pois pode ser localizado fora de si mesmo.

O brincar só pode existir a partir da criatividade, pois ele se dá nesse solo intermediário da experiência, na qual o controle mágico típico dos fenômenos transicionais pode acontecer. Ao mesmo tempo em que o brincar representa uma suspensão da realidade, é uma forma de permitir ao sujeito acesso à realidade, mas de uma forma mais prazerosa, pelo uso de sua criatividade. E o brinquedo é o instrumento utilizado para sua realização, impondo tanto a concretude da realidade quanto o poder (mesmo que limitado) que o bebê pode ter sobre esta [realidade]. O brincar é possível quando a mãe-

ambiente permite que o bebê faça esse teste de realidade, promovendo o sentimento de confiança e segurança que sustenta a experiência do brincar.

O limite imposto pela concretude dos objetos no brincar são marca da desilusão gradativa que o bebê tolera para ingressar em uma realidade compartilhada. Como já mencionado, a primeira realidade experimentada pelo bebê é a própria mãe, da mesma forma que o primeiro brincar se dá no corpo desta, no seio, que o bebê ilusiona criar. Este processo é o que define a criatividade primária. Por conseguinte, a mãe é a primeira mediadora entre o bebê e o mundo externo, e sua disponibilidade está, portanto, nas bases dos fenômenos transicionais. Da mesma forma, a desilusão gradativa da onipotência, fruto da permanência da mãe, possibilita a construção de uma lente cada vez mais subjetiva pela qual o bebê experimenta e cria a vida.

O conhecido jogo da espátula (1941) é um exemplo primordial, pois demonstra como a situação de brincar com um objeto (espátula) mescla elementos psíquicos fundamentais ao desenvolvimento da criança. Não só a capacidade do brincar é evidência do desenvolvimento emocional primitivo saudável, como o brincar em si possibilita a continuidade do processo de amadurecimento, desatando nós emocionais do processo. Na situação da espátula, o padrão de comportamento dos bebês quando deparados com um objeto de seu interesse que caía, e lhe era devolvido, permitiu que o médico pensasse as questões acerca da saúde no desenvolvimento emocional da criança que ali se encontrava.

O referido objeto era uma espátula utilizada pelo pediatra para abaixar a língua durante a consulta. Este era colocado ao alcance do bebê. O bebê comumente se interessava, mas hesitava em pegá-lo, avaliando o médico até que, por fim, acabava por leva-lo à boca. Em certa observação, um bebê, demonstrando grande satisfação com o objeto, antes que levasse o objeto à boca para exploração oral, demonstrava grande ansiedade.

Esta ansiedade era vista por Winnicott como parte da preocupação da criança por incorporar um objeto do médico. A hesitação da criança representava suas fantasias de dano diante da incorporação do objeto, preocupação fundamental ao senso social, pois demonstra a capacidade de se preocupar com o outro (no caso, do médico). O padrão que se apresentava no jogo da espátula passou, então, a ser considerado equivalente à saúde.

Winnicott sinaliza também que, à criança que era permitido o decurso de toda experiência, havia uma diminuição dos sintomas incômodos. O *holding* se apresentava ali como o suporte necessário para a experiência e, também, para o desenvolvimento emocional na primeira infância.

Outro exemplo da forma que Winnicott utilizava o brincar espontâneo com crianças foi o jogo do rabisco. Este surgiu como uma modalidade de entrevista (Winnicott, 1994), na qual a criança deve completar com um desenho o traço ou rabisco iniciado pelo médico ou terapeuta. Em seguida, o médico completa o traço ou rabisco da criança com um desenho seu, e assim se dá a comunicação através do jogo. A espontaneidade era predominante nesse momento, permitindo que, em uma folha em branco se perscrutasse o estado emocional da criança. A espera do analista e o seu respeito ao tempo criativo de cada analisando fizeram com que Winnicott percebesse a necessidade de repensar o uso da interpretação na clínica e o manejo terapêutico, considerando que, se apenas o analisando detém as respostas, tão somente ele, o analisando, deveria concluir coisas sobre si mesmo, cabendo ao analista compartilhar e facilitar o processo através de uma relação de confiança, na qual se dá o brincar.

2.7

O jogo da Subjetividade e da Alteridade: uma “criação” inseparável - Mais e mais formas de jogar

Diversos autores contemporâneos comentam a obra winnicottiana, e sua leitura contribui para nossas reflexões acerca dos primórdios da vida psíquica e do brincar. Faremos, a seguir, uma reflexão acerca das obras que contemplam a criação de uma subjetividade em consonância com a criação de uma alteridade.

Thomas Ogden é reconhecido como um dos mais importantes psicanalistas contemporâneos. Sua leitura dos momentos iniciais da vida é marcada por uma compreensão de intersubjetividade inerente à criação subjetiva. Conforme explicita Ogden (1994), a experiência de estar vivo enquanto sujeito se dá a partir de um espaço potencial entre fantasia e realidade. Para o autor, a criação da subjetividade se dá na relação entre mãe e bebê e indica a presença de quatro dialéticas que se sobrepõem.

A primeira dialética se passa em decorrência da preocupação materna primária, caracterizada quase como uma doença, mas que possibilita que a mãe reconheça e atenda às necessidades do infans. Ao se disponibilizar de tal forma, a mãe correria o risco de perder o espaço que a constituía, perdendo seu terreno psíquico, a fim de emprestar para o seu bebê um espaço que este possa ocupar. Mas, simultaneamente, a mãe precisa manter o senso de sua própria subjetividade a fim de poder interpretar e atender as necessidades de seu filho. Sua presença é invisível, mas sentida pelo bebê, e é essa postura materna que possibilita o sentimento de continuidade de existência. Tal continuidade pavimenta a construção de uma alteridade, pois carrega a ilusão de que a separação não existe de fato, – o que causa a angústia.

A segunda dialética diz respeito à imagem do bebê refletida nos olhos da mãe. Mais complexo que o reflexo em um espelho, a imagem refletida no olhar da mãe carrega tanto a fusão como a separação desse outro que é observado. Entre a distância do que se observa pelos olhos da mãe e pelo que é observado, o bebê pode, a partir daí, experimentar uma diferenciação entre Eu-sujeito e o Outro-objeto. E, ao observar-se pelos olhos da mãe, o bebê também pode assimilar sua alteridade diante do olhar desse Outro. Assim, se daria a intersubjetividade para Winnicott, segundo Ogden.

A terceira dialética se refere à criação de um objeto, que só é possível ao se descobrir que ele já estava lá. Assim, o objeto é tanto um objeto subjetivo como a primeira possessão não-eu (Ogden, 1961). É, portanto, enquanto objeto transicional. O que define o transicional é um paradoxo que deve ser sustentado, a fim de preservar tanto a relação com o mundo externo como a ilusão de onipotência na relação com este. Esse espaço entre mãe e bebê ao mesmo tempo que permite a ilusão de onipotência, é um espaço que, ao mesmo tempo, é essencial para a constituição da alteridade e, portanto, da intersubjetividade. Mas, isso pressupõe um vislumbre de separação que ainda não pode existir. A internalização de um objeto significaria sua inexistência na realidade – portanto, todo objeto transicional só existe por ser parte de si mesmo (objeto subjetivo) colocado sobre uma realidade compartilhada. É o colorido do Eu no mundo que define uma terceira área da experiência, que tanto faz parte do Eu e do não-Eu, mas que porém não se reduz a nenhuma destas.

A quarta dialética diz respeito tanto à capacidade do bebê de usar a mãe enquanto objeto, como da capacidade do bebê de se preocupar por esta enquanto sujeito. Ambas são capacidades construídas a partir do reconhecimento da alteridade, e dependem da terceira área gerada pela dialética dos objetos transicionais. Sobre isso, Ogden (1961) expõe que a mãe, ao ser tratada com crueldade, é tomada como um objeto subjetivo pelo bebê, pois ao ser um objeto da onipotência infantil, a mãe não poderia ser destruída. Não existe capacidade de se preocupar inicialmente, pois não se pode preocupar com objetos, apenas com sujeitos. O custo de enxergar a mãe como um sujeito além de si mesmo é da perda de parte da onipotência do bebê, o que se dá pela sobrevivência da mãe às suas tentativas de destruição. A partir daí, o bebê passa a destruir a mãe internalizada, em sua fantasia, podendo se relacionar com a mãe que sobreviveu – no mundo externo. Essa mãe, sobrevivente, que existe enquanto sujeito no mundo é aquela que se preocupa com o bebê, e permite que ele continue vivenciando certa ilusão de onipotência.

De acordo com Ogden (1961), a sobreposição de subjetividade com intersubjetividade é inevitável, e é sobre essas dialéticas que se constitui o Eu-sujeito. Para o autor, essa noção winnicottiana é uma revolução no pensamento psicanalítico.

É de fácil compreensão que a primeira forma de brincar se dá na própria mãe. O bebê, diante de suas necessidades, cria o seio que ali existe. Mas esse seio já estaria ali, disponível para a criação do bebê. Esse paradoxo constitui o primeiro jogo entre bebê e outro objeto, o qual é denominado de objeto subjetivo. Para o bebê, é um objeto que não se distingue de si.

A alteridade é algo a ser constituído entrelaçado à noção de eu, não existindo desde o início. O caminho do objeto subjetivo para um objeto objetivamente percebido é fundamental para a compreensão do brincar e a disponibilidade do bebê para tal. E, ao se considerar a teoria winnicottiana a partir da leitura proposta por Ogden, o foco da questão recai sobre a intersubjetividade e não na distância entre objeto interno e externo.

Para Ogden (1995), a principal contribuição de Winnicott à psicanálise foi pelo conceito de espaço potencial. Este que, inicialmente, será um espaço

criado entre mãe e bebê, mas que no desenvolvimento saudável pode ser gerado por cada sujeito.

Outra leitura que vale ressaltar é a de Raquel Goldstein (1994), psicanalista argentina reconhecida por sua filiação winnicottiana, que em seu texto “O objeto transicional de Winnicott” (Em Baranger, 1994) afirma que o conceito de espaço potencial também é solo fértil para a possibilidade de perda de ilusão de onipotência. Para a autora, isso se assemelha ao terceiro elemento do triângulo edípico, uma vez que a aceitação da castração, anunciada por Freud em sua teoria sobre o Complexo de Édipo, só seria possível a partir de uma base na qual o espaço potencial surge como o primeiro terceiro nas relações primitivas. Goldstein propõe, portanto, que o espaço potencial seria a primeira interdição da completude entre mãe e bebê. Somente com a oferta de algo da realidade que o bebê pode exercer sua capacidade de criar. A partir de tal criação que a mãe pode se separar de seu filho, mostrando-se não pertencer só por seu controle onipotente. A saída da mãe é suportada pelo terceiro, que aqui é o objeto transicional. Logo, a função materna tanto serviria para criar o espaço potencial, como para sustentar a separação.

Nesse espaço intermediário - que não pertence nem à mãe nem ao bebê - mas que só existe por estar entre ambos, que se dá o viver criativo. A mãe, ao se apresentar para o bebê, é olhada por ele como imagem especular, que passa a se ver nela: sem ser objeto da percepção, mas sim da apercepção. Todo objeto que é oferecido para o bebê é um objeto subjetivo, que, através da ilusão de onipotência, é compreendido por ele como sua criação. A disponibilidade desse outro primordial é, portanto, fundamental para as raízes da criatividade; sem se impor, o outro permite que seu rosto reflita, para o bebê, aquilo que é sua necessidade.

Entendemos que o brincar é uma forma de comunicação a outra pessoa e, por isso, se tornou instrumento para a psicanálise com crianças. Eliza Santa Roza em “Quando brincar é dizer” (1993) traz uma concepção acerca do brincar que interessa à presente dissertação por tratar a sua importância como algo distinto de outros fenômenos – seria uma linguagem, porém analógica e pré-simbólica. A partir da obra freudiana, a autora ressaltava como o brincar introduz a dimensão de presença e ausência necessárias ao estabelecimento da simbolização.

A linguagem surge a partir da intenção de dirigir algo de uma subjetividade à outra. Toda linguagem, para a psicanálise, tem uma organização própria que condiz com cada relação. Mais importante que os signos – logos, o simbólico, é o reconhecimento de uma alteridade e uma demanda que se dirige a esta. E toda linguagem se dá na relação de uma subjetividade (e suas descontinuidades) com a subjetividade de outrem.

Através do *fort-da* freudiano (Freud, 1920), o brincar não só é representativo dos desejos infantis, mas tem uma função em si mesmo. Ao brincar, a criança obtém prazer apesar das descontinuidades pulsionais, o que justifica sua repetição como uma tentativa de elaborar a ausência da mãe pela perspectiva do princípio do prazer: ao brincar, a criança cria uma possibilidade de sustentar a continuidade, manipulando a distância entre o Eu e os objetos.

Seria através do brincar e do jogo que a criança poderá introduzir o simbólico – o brincar é anterior a este, uma aquisição pré-simbólica. A possibilidade de manipulação do objeto com o qual se brinca e a subsequente nomeação desse objeto torna o processo simbólico significativo. Isso comprova que o processo (o brincar) é mais relevante que o objeto em si.

Da mesma forma que, para Winnicott (1975), o objeto transicional representa a transição do subjetivo para aquilo que será percebido como externo ao bebê, os fenômenos transicionais são os sedimentos do simbólico, do brincar e da cultura, e se dão em uma área de ilusão sustentada pela mãe, num espaço potencial entre o corpo desta e o corpo do bebê. Para Eliza Santa Roza (1993):

O valor simbólico do fenômeno transicional enquanto representação do objeto (tal como o seio) não é, todavia, o mais significativo. Na concepção winnicottiana o fundamental diz respeito à sua realidade: o fato dele não ser o seio (ou a mãe). O termo transicional designa um processo de reconhecimento da diferença e a jornada do simbolismo no tempo. (p. 54).

Os jogos de ocultação (como a brincadeira que as mães fazem com seus filhos pequenos: “cadê? ...achou!”) são representativos do prazer de encontros e desencontros típicos da vida psíquica de um bebê que se encontra nesse

espaço intermediário. Entre presença e ausência, e entre o vai e vem do carretel, pode-se afirmar que toda manifestação lúdica se origina no pré-verbal.

O brincar, em si, não será responsável pela delimitação entre interno e externo, mas será o responsável por uma dimensão de volume, que garante o caráter intermediário à experiência. As operações simbólicas se tornam possíveis por essa função do brincar. Ainda de acordo com Eliza Santa Roza (1993):

São, portanto, esses jogos que inauguram a dialética da presença e da ausência, sendo o potencial de desaparecimento e a possibilidade de retorno decisivos para a questão da existência de algo real. O estado fusional é aqui desmentido pela constatação efetiva do desaparecimento e pelo reencontro, operação que, segundo Freud, promove a instalação da prova de realidade: é necessário que o objeto de satisfação tenha sido perdido para ser reencontrado, num reassuramento de sua existência. (p. 56).

A aquisição do simbólico, portanto, surge a partir da distância e da contínua relação entre objetivo e subjetivo. Isso colocaria o jogo, portanto, como algo anterior à verbalização, um “fato de linguagem” que está nas bases da constituição do próprio aparelho psíquico. Diferentemente de uma linguagem verbal, pois o brincar é uma linguagem analógica.

Pertencente a uma categoria que vai além do verbal e da língua, o brincar é algo que pode ser apreendido mesmo quando não é falado. A significação do que é análogo é possibilitada por descontinuidades, o que representa um novo paradigma tanto às formas de linguagem como, dentro do entendimento psicanalítico, para a clínica com crianças, que se utiliza do brincar.

O brincar não necessariamente é uma linguagem que tem como função transmitir uma mensagem, um significado; sendo uma linguagem próxima do infantil, o brincar é uma linguagem do gestual e seu estado bruto, do concreto e do tempo presente – a comunicação sem língua – e sempre traz um sentido. Por conseguinte, no brincar e no jogo há o engendramento de um sentido que está ligado a objetos e a sequências, representando a realidade em uma ficção do indivíduo acerca daquilo que existe. A linguagem verbal pode produzir seu próprio sentido, desconectado da realidade. O brincar como linguagem é

situado no campo do intermediário entre eu e o outro, impossibilitado de ocupar apenas um desses pólos.

Podemos então refletir sobre o brincar como um fenômeno que, como uma linguagem analógica, possui vários significados e funções. Ser capaz de brincar é ser capaz de acessar essa linguagem, permitindo que o Eu pertença ao mundo externo.

3

Brincar e pensar

Dando continuidade as nossas reflexões acerca dos primórdios do psiquismo e das condições anteriores à conquista da ordem simbólica, abordaremos a obra de Wilfred Bion (1962; 1965). Sendo um dos maiores estudiosos das obras de Freud e de Klein e a partir de prática clínica, Bion trouxe valorosas contribuições relacionadas ao processo de formação do pensamento. Com muitos pontos que se aproximam à teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott, ele se utiliza de uma linguagem semelhante à matemática, apontando a capacidade de pensar como uma solução possível para a frustração, fornecendo-nos a base para uma reflexão sobre a relação entre a incapacidade do brincar e a incapacidade do pensar.

A obra de Bion, com seus inúmeros artigos e textos não conclusivos, traduz o dinamismo singular da psicanálise e permitem reflexões sobre os primórdios do psiquismo. No entanto, como o próprio autor sugere, apesar de muitas de suas ideias parecerem obscuras, deve-se prosseguir com a leitura das mesmas, ainda que sem compreensão desses trechos. (Bion, 1962, apud Ogden, 2005). Diante das indefinições de suas teorias, nos propomos nesta dissertação a traçar hipóteses, paralelos, correlações, sem nenhuma pretensão a respostas ou conclusões fechadas ou acabadas.

3.1

Transformações possibilitadas pela relação objetal

A teoria do pensar proposta por Bion não se restringe a uma função apenas cognitiva, ao contrário, estabelece o pensar como a abertura de um espaço de autoria de um sujeito, permitindo a compreensão do processo de formação do psiquismo e da aquisição da capacidade de simbolizar.

Baseando-se nas concepções freudianas sobre o princípio do prazer e da realidade, Bion também parte da noção de privação das necessidades básicas do bebê, que seriam ofertadas pelo meio externo (realidade), o que o faria abandonar as tentativas alucinatórias de satisfação e aprender a modificar a

realidade a partir de uma representação intrapsíquica, fazendo com que o bebê obtenha prazer na realidade

Bion escreve uma teoria que permeia as experiências dos indivíduos e as suas representações. A relação entre estas é marcada por uma necessária transformação (Bion, [1965]1972), que garante que a “realidade” seja reconhecida a partir de uma perspectiva intra e interpsíquica (entendendo que as duas não podem existir separadamente).

Em Transformações (Bion, [1965]1972), Bion descreve o próprio processo de análise como uma possibilidade de transformação. As construções ou representações são fruto do senso comum, e permitem a assimilação e compartilhamento (intra e interpsíquico) de uma experiência original. No processo de assimilação das experiências, a percepção é tão importante quanto o caráter “real” da experiência, sendo impossível distinguir o limite entre o que é compreendido pelo eu e o que é, de fato, percebido objetivamente. (Em paralelo, a leitura de Winnicott nos levaria a pensar na relação entre objeto percebido objetivamente e do objeto subjetivo, que parte da criatividade, e é o que delimita a área dos fenômenos transicionais).

Toda experiência se dá a partir de fatos que devem ter sido simbolizados e rerepresentados enquanto passíveis de serem objetos da experiência do Eu – ou seja, suas realizações. Isso faz com que o indivíduo seja sempre ativo sobre a sua própria história, tanto quanto o é afetado por esta.

Todo elemento bruto de experiência é denominado por Bion como “fato indigesto”, que não é subordinado à transformação; estes fatos indigestos não foram simbolizados. Esse algo não simbolizado é uma parte invariante de toda experiência, de acordo com o autor. São produtos de uma experiência, denominados por Bion como elementos beta. São diferentes dos elementos alfa, que são processuais e simbolizados.

Se o brincar é uma linguagem analógica, ou seja, no campo dos gestos, posturas e imagens, para além do verbal (Santa Roza, 1993), podemos situar o brincar no espaço de transformação dos elementos beta em elementos alfa. A partir desse entendimento, o brincar não poderia pertencer a um só psiquismo (como não o faz para a teoria winnicottiana), mas estaria sempre entre dois psiquismos, passíveis de transformação, mesmo que seu produto não seja sob o domínio da língua. É, sim, uma linguagem própria do campo intermediário que

Winnicott chama de espaço transicional, no intermediário da experiência entre o Eu e o outro. Podemos, portanto, traçar um paralelo entre a capacidade de brincar e a capacidade de pensar.

Logo, ao pensarmos na incapacidade de brincar sob a luz da teoria bioniana, abordamos a distância existente entre as experiências originais e a simbolização das experiências: o brincar se dá nessa lacuna, e sua incapacidade faz que exista, ali, um vazio do que não pode ser representado, como uma falha na organização desse espaço que não permite o brincar. Sem regras, nenhum jogo acontece. A capacidade de brincar é a resposta de uma pré-condição do psiquismo de utilizar criativamente esse espaço intermediário (espaço transicional, Winnicott).

A capacidade do brincar seria a transformação necessária à simbolização. Mas, para que essa transformação seja possível, a função alfa deve estar atuante, o que é possibilitado, em um primeiro momento, pela *rêverie* materna (Bion, [1962]1972). Esse conceito bioniano aponta para a capacidade materna (e, posteriormente, do analista) de exercer a função alfa ao metabolizar os afetos brutos do bebê. Com isso, a mãe possibilita para seu filho uma vivência emocionalmente mais harmoniosa, em um estado emocional mais suportável. Como vimos, Bion denomina esses afetos brutos de elementos beta, e a *rêverie* materna é a capacidade de exercer a função alfa, e de sonhar aquilo que seu bebê ainda não é capaz de sonhar.

No jogo do rabisco de Winnicott (1994), por exemplo, as formas construídas entre terapeuta e criança não tem lugar na linguagem falada ou verbal, mas se dão sobre uma linguagem existente em uma relação particular e única, não compreensível por palavras e, em sua dimensão integral, tampouco por outras pessoas que se proponham a compreender. É um jogo que tem sua importância em si só, não sendo passível de mapeamento por elementos da linguagem, apesar de serem elementos alfa. A resposta terapêutica se dá no próprio jogo, que, em sua maior parte, permanece incognoscível. A capacidade de pensar, portanto, vai além da língua, estando próxima da capacidade de brincar, de sonhar e de fantasiar.

No entrecruzamento dos elementos beta com a função alfa, o brincar aparece como um agente da transformação, que, por sua vez, é possibilitado

através das relações mais primitivas do Eu – em geral, representado pela imagem materna.

Os elementos beta estariam na base psíquica e corporal da vida psíquica (Bion, 1983), tal, como as pulsões em Freud. Em uma fase de indiferenciação entre psíquico e somático, as transformações das experiências se dariam não sobre um aparelho de pensar (que, por sua vez, ainda não estaria estabelecido), mas sobre a unidade corpo e mente. Isso constitui um aparelho protomental, baseado nas sensações e, portanto, no Outro como existe na relação entre mãe e bebê. É por isso que a mãe, em sua capacidade de *rêverie*, exerce a função alfa para seu filho enquanto este ainda não é capaz de fazê-lo. Luis Claudio Figueiredo, em sua leitura de Bion, diz:

A mãe pensa os protopensamentos (intensidades afetivas, “sensualidades”) disseminados no corpo do bebê e evacuados para seu próprio corpo (por identificação projetiva), para devolvê-los gradualmente ao filho – mais elaborados, pensados -, constituindo na criança, progressivamente, um aparelho para pensar próprio. (L. C. Figueiredo, 2011, pág. 33).

O material que dá origem às transformações permanece incognoscível em si mesmo, mas é aqui questionado se ele não pode ser acessado através do brincar. Se os elementos beta só podem ser deduzidos a partir da *rêverie* materna, e somente assim se dão as transformações necessárias para a assimilação das experiências, e então só na vida interpsíquica que o próprio intrapsíquico tem lugar, mesmo que hajam elementos ainda inacessíveis. O brincar seria uma capacidade de explorar esse terreno como uma expressão do pensamento.

Toda experiência de origem, que na psicanálise é representada pelo encontro entre seio e boca do bebê, marca o infante para além de seu próprio conhecimento. É essa lacuna entre o infante e a possibilidade de representar a primeira experiência de satisfação que seria responsável, para Bion (Bion, [1965]1972), pela existência de uma necessidade do ser humano de falar – a origem, portanto, da demanda de algo que falta ao indivíduo que o ambiente poderia saciar. E é na passagem dessa necessidade em estado bruto (elementos beta) para algo que pode ser comunicado (elementos alfa) que Bion justifica a

expressão transformações. Assim, toda representação é produto de uma transformação.

É importante ressaltar a distinção entre função alfa e transformação alfa. A função se inclui na transformação, mas a transformação é mais complexa. A transformação alfa não só é responsável pela criação de formas, como o faz a função alfa, mas é responsável também por destruir formas. Em uma metáfora com a digestão, Luis Claudio Figueiredo (2011) explica que, para certos nutrientes serem assimilados, precisam ser, em um primeiro momento, desintegrados, a fim de que suas partes sejam assimiladas pelo organismo. Assim, as transformações são responsáveis pelo psiquismo da mesma forma que o corpo precisa dessa dupla função nutricional: quebrar para ingerir; o alimento muda de forma para ser absorvido no organismo, e seus dejetos apresentam a destruição da forma original.

Há casos em que a capacidade desintegradora da transformação alfa é mais forte que a capacidade de integrar, ou seja, mais forte que a função alfa. E, para esse tipo de operação, Bion (1983) propõe a existência de ataques aos elos de ligação. Mas, poder-se-ia perguntar: o que origina essa prevalência desintegradora nas operações alfa?

O ataque ao elo de ligação seria um ataque à *rêverie*, o que se origina da forma de operar a agressividade. Poder-se-ia entender, a partir de Winnicott (1958), que a crueldade do bebê, quando retaliada pelo ambiente, faria com que a função alfa, e a *rêverie* enquanto um de seus fatores (pelo lado da mãe) se tornasse embotada. A retaliação do ambiente dificultaria a capacidade de pensar da criança e sua capacidade positiva de integrar formas, desde um momento mais primitivo. Com isso, a formação do espaço transicional estaria prejudicada e, conseqüentemente, a capacidade de brincar, sonhar e fantasiar.

Conforme indicamos no primeiro capítulo através das contribuições de Winnicott, quando o ambiente (ou mãe-ambiente) retalia, estaria deixando de sobreviver à agressividade do bebê que, por sua vez, não conseguiria desenvolver o uso dos objetos. Sem conseguir usar os objetos, o indivíduo se relacionaria com o meio de forma destrutiva ou caótica, sem organização do Eu. Os objetos podem, então, vir a ser formas organizadoras do caos desintegrado do indivíduo, porém, ao invés de auxiliar na integração do Eu,

seriam disponibilizados ao Eu como próteses que tamponam a criatividade, tornando o brincar automatizado e repetitivo.

Em um processo de análise, o próprio brincar poderia reconstituir a possibilidade de transformações alfa formativas, pois permitiria uma reedição da *rêverie* do ambiente, a partir do analista que se permite ser usado. Ao se deixar ser usado pelo analisando, o analista promoveria o estabelecimento de uma relação de confiança que antes não havia sido concretizada. Os ataques, agora dirigidos ao analista, geram uma resposta contratransferencial que define uma nova forma de relação para o sujeito.

Entretanto, além de uma resposta contratransferencial, as leituras de Bion e Winnicott nos permitem pensar na possibilidade de compreender a situação analítica como algo que não se situa em um ou outro pólo da experiência – ou seja, nos pólos do eu ou do outro, ou do analista ou do analisando -, mas que permeia o espaço entre eles enquanto potencial para a criatividade nas relações.

Ao brincar, a criança entra em uma atitude mental de concentração que acaba por excluir o mundo externo. Ou, em outras palavras, exclui a externalidade do mundo, pois permite o funcionamento do campo do intermediário. A própria psicanálise se utiliza dessa mesma atitude – logo, entender os primórdios do brincar é entender os primórdios de uma clínica, assim como buscar entender o que leva a uma dificuldade de brincar nos remete aos limites da psicanálise com crianças. E, também, na construção dos limites da própria criança em sua relação com a alteridade.

No início, os objetos não são percebidos como diferenciados do Eu do bebê, sendo essa a marca inicial das relações objetais. Quando um objeto se insere de maneira invasiva sobre o Eu em formação do bebê, perguntamo-nos que efeitos isso teria para a função de *rêverie*, e se isso poderia dificultar a capacidade de pensar nos indivíduos. Preso em um estágio no qual os objetos invadem o Eu, a construção do mundo interno tem como marca a necessidade de próteses, sem as quais o indivíduo não se insere no mundo. Quando os espaços são respeitados, o não-saber pode se tornar um espaço de possibilidades e de criatividade, a partir do qual se forma o pensamento. E, quando se adquire a capacidade de pensar, se dá forma à fantasia. O brincar é a forma pela qual essa fantasia ocupa o espaço concreto entre o eu e o outro, no

espaço potencial da alteridade. E, também uma forma de manipular – através do toque e do olhar – tudo que construiu e se constrói no psiquismo de um indivíduo.

Ao investir no espaço físico, o bebê já deve ter adquirido a capacidade de projetar no ambiente aquilo que o eu considera mau, causador de ansiedade, como já sugeria Melanie Klein (Melanie Klein, 1959). No brincar, a criança passa a organizar na concretude do espaço físico tal qual o faz com o seu mundo interno, atribuindo sentido através das formas que delimitam cada objeto – resultado da função alfa de Bion.

Para Bion a atividade de pensar se origina da *rêverie* materna, mas o autor se utiliza da leitura de Melanie Klein acerca da identificação projetiva. Entretanto, Klein aponta para este fenômeno como defesa, e Bion valoriza o seu caráter intersubjetivo – ou seja, de comunicação entre dois pólos (Bion, 1972). A teoria de Klein expõe que partes indesejadas da personalidade poderiam ser cindidas (*split-off*) a partir de uma fantasia onipotente, e assim seriam atribuídas a um objeto. Mas essa fantasia onipotente, conforme podemos observar na prática dessa operação, sofre com uma contrapartida da realidade. Como a referência à Melanie Klein na obra de Bion é importante para pensarmos as mudanças que este autor teve de uma perspectiva que valorizasse a alteridade, explicitaremos, a seguir, as bases da teoria de Melanie Klein sobre projeção e introjeção.

3.2

Projeção e introjeção

Para Melanie Klein (1959), é fundamental nos debruçarmos sobre o desenvolvimento da infância à maturidade para compreendermos as relações sociais. Para a autora, as vicissitudes enfrentadas na infância só são passíveis de uma compreensão no tempo do a-posteriori freudiano, o que remete aos primórdios como um momento de diversas perturbações e conflitos.

Para Klein (1959), a transferência seria responsável por permitir a revivescência de cenas arcaicas do analisando com o analista, justificando o porquê de o infantil estar presente mesmo em análises de adultos. Através do brincar, que equivale à produção onírica dos adultos, a autora pesquisou sobre

os estágios iniciais da infância e, em suas palavras, as “camadas mais profundas do inconsciente”. E, também, o porquê das experiências primitivas influenciariam a vida mental.

No início da vida, o desconforto do nascimento levaria o bebê a sentir-se sendo atingido por forças hostis, mas logo ao receber o conforto em forma de amor e alimento, consegue criar uma relação de amor com um objeto. Klein considera que, desde o início, existiria uma percepção inconsciente de externalidade; logo, a mãe existe para o bebê, e é aquela que exerce a função de fonte de seu alimento, amor e compreensão. Essa posição difere da de Winnicott, na qual o bebê não percebe a mãe enquanto externa, e sim como um objeto subjetivo.

Para Klein, o conhecimento instintivo sobre quem fornece o alimento é fundamental para dar início aos processos de introjeção e projeção, mas é do amor e da compreensão que o bebê humano se diferencia dos outros animais. São essas funções da mãe que permitem ao bebê ter o sentimento de unicidade, perpetrados pela aproximação e harmonia entre inconsciente da mãe e do bebê. A mãe se disponibiliza para o seu bebê para compreender suas demandas, e isso é o que vai caracterizar a relação dos dois como sendo a primeira e mais fundamental relação.

Mas para o bebê, a mãe não é fonte apenas da compreensão e do alimento, mas dos elementos hostis gerados desde o nascimento e nas frustrações, desconfortos e dores. Ela é responsabilizada pelo bebê por ser o primeiro objeto, sobre tudo que recai sobre o bebê: sentimentos bons ou ruins. Assim, a capacidade de amar e o sentimento de perseguição residem nos primórdios relacionais do bebê com sua mãe. Para Klein (1959):

Os impulsos destrutivos e seus correlatos – tais como o ressentimento devido à frustração, o ódio provocado por ela, a incapacidade de reconciliar-se e a inveja do objeto todo-poderoso, a mãe, de quem dependem sua vida e seu bem-estar -, essas diversas emoções despertam ansiedade persecutória no bebê. *Mutatis mutandis*, essas emoções ainda operam mais tarde na vida: impulsos destrutivos dirigidos a qualquer pessoa estão sempre fadados a dar origem ao sentimento de que essa pessoa também se tornará hostil e retaliadora. (pág. 283).

No desenvolvimento infantil e até à maturidade, a agressividade, entendida por Melanie Klein como inata, sofre com a influência dos meios externo e interno, podendo tomar rumos diferentes. A observação de bebês permite-nos refletir sobre a evolução da luta entre amor e ódio. Diante de uma privação, pode manifestar-se uma dificuldade de aceitar uma gratificação, o que caracteriza o ressentimento frente à frustração; nesses casos, pode-se apontar para uma maior agressividade inata. Diferenciando-se de bebês que conseguem receber uma gratificação, deixando o ódio de lado em função do amor, que parecem ter melhores condições de enfrentar as frustrações.

De acordo com a perspectiva kleiniana, o ego funciona, ainda que de maneira rudimentar, desde o nascimento, sendo responsável pelas operações de projeção e introjeção.

Para além da definição freudiana destes conceitos, é a partir da obra de Klein e de sua técnica com crianças que ambos os conceitos (de introjeção e projeção) podem ser relacionados com o início da vida psíquica e com as primeiras atividades do ego. A introjeção seria responsável por transformar as influências do mundo externo em uma vivência do self, o que abarcaria não apenas o ego, mas também o id, ou seja, toda a vida pulsional. E através da projeção, a criança passa a atribuir aos outros seus sentimentos, principalmente de ódio e amor. Esses sentimentos, quando projetados sobre o outro na primeira relação do bebê, convertem o outro primordial em objeto bom ou objeto mau / perigoso. Embora essas funções psíquicas da introjeção e da projeção aconteçam desde a infância, Klein frisa que não devem ser considerados processos infantis. São processos da fantasia do bebê e que delineiam a impressão que este tem do ambiente. O mundo externo, portanto, seria refletido através dos mecanismos de introjeção e projeção para a experiência do mundo interno. Desta forma, a relação com o mundo externo é direcionada pelo mundo interno.

Klein (1959) distingue fantasias inconscientes de devaneios. As primeiras ocorrem diante de todo impulso vivenciado pelo bebê, sustentando a relação entre mundo interno e externo. Dando como exemplo a situação na qual, diante da fome, o bebê alucina o seio e a satisfação que obteria através deste. No entanto, a fantasia também pode direcionar a vivência de frustração para o sentimento de perseguição e privação, com o seio sendo o objeto mau e

que se recusou a prover a satisfação. As fantasias seriam, portanto, responsáveis por direcionar o sentimento que se agrega às atividades da vida, sendo base da vida mental.

A mãe, nesta primeira relação do bebê, seria introjetada como objeto bom e na medida em que a ansiedade persecutória e o ressentimento não forem excessivos, pode constituir o self do indivíduo. Se o bebê pode confiar na mãe, ela deve ser internalizada como objeto bom, o que garante ao ego uma força na qual ele baseia identificações posteriores com outros objetos bons. No brincar do bebê, pode-se observar a identificação com a mãe quando imita as suas atitudes e faz escolhas relacionais de figuras amistosas. A personalidade do indivíduo que internalizou um objeto bom tende a ser mais estável e pré-disposta à compreensão diante das frustrações.

Outrossim, mesmo que o ambiente propicie uma atmosfera feliz e se dê uma introjeção de objeto majoritariamente bom, o ódio e a agressividade continuam em atividade na vida psíquica, e podem ser expressos, por exemplo, na rivalidade e na culpa dirigida a um dos pais no Complexo de Édipo.

Quando a projeção se dá, no entanto, ocorre uma identificação com o outro, embora de forma distinta da identificação que ocorre na introjeção. Na relação com outras pessoas, a projeção acontece ao colocarmos na pessoa algo do próprio indivíduo que com isso, atribui a elas qualidades de si mesmo, ampliando a capacidade de compreensão e empatia. Tanto a projeção quanto a introjeção podem ameaçar a força do ego por dificultar a percepção da objetividade (externalidade) nas relações.

De acordo com Melanie Klein, o ego possui a capacidade de cindir pulsões dos objetos. O bebê, em sua necessidade de satisfação pela mãe boa, realiza a cisão entre o amor que tem daquela que provê o alimento e afeto do ódio que desenvolve pela mãe que frustra e priva. Ao separar mãe boa e mãe má, separa amor e ódio, e assim pode confiar na figura materna. A sobrevivência do bebê depende dessa separação, pois a confiança não pode se originar de um ambiente hostil – este provocaria uma ameaça à vitalidade do bebê. O bebê que não confia é incapaz de receber o amor e o alimento da mãe.

A voracidade, para Melanie Klein, também deve ser considerada nesse processo. Bebês muito vorazes podem não encontrar satisfação em nada que recebem, e se tornam inseguros em sua capacidade de amar, assim como não se

sentem suficientemente amados. Tais ansiedades podem aumentar a voracidade, tornando-se um processo de insatisfação que permeia as relações posteriores na vida de determinado indivíduo.

Além disso, a inveja se situaria baseada na frustração (o bebê, diante do sentimento de negligência em ser alimentado pela mãe, pode sentir que a mãe recusa prover o alimento (ou amor) em função de si mesma). O desejo de possuir o alimento e a suspeita de que a mãe (objeto) é má e o recusa, permite que o bebê sinta uma forte necessidade de ver destruída a relação de prazer da mãe com o alimento. Mesmo que o alimento apareça depois, ele terá sido marcado pela inveja, o que marca tanto a relação do bebê com a mãe como a relação com outras pessoas, pois dificulta o sentimento de gratidão do mesmo modo que prejudica o desfrute do alimento em si.

Sobre o conceito de inveja de Klein, Winnicott (Winnicott, 1959, apud Winnicott, Shepherd e Madeleine, 1994) se opõe ao considerar que não há nenhum sentimento ou atitude de bebê sem considerar as relações objetais – ou sem considerar esse sentimento em relação a um outro. Da mesma forma que consideramos que Winnicott só pôde criar sua teoria a partir de uma base em Freud e Klein, o bebê também cria algo novo a partir de sua relação com a mãe. Para Winnicott, a inveja requer condições complexas que indicam um fracasso da disponibilidade materna, em uma presença aterradora que impediria o próprio desenvolvimento da criatividade.

Retornando a Klein, no desenvolvimento normal as experiências passam a ser integradas dependendo das funções integradoras do ego. Logo, mesmo que haja frustração, o indivíduo tenderia a conciliar aspectos bons e maus, podendo amar e ser amado e assim relacionar-se com o mundo externo. Isso indica que os sentimentos ruins dirigidos ao objeto sofrem com uma forma inicial do superego, que dá origem ao sentimento de culpa e às tentativas de reparar possíveis danos feitos ao objeto. Nesse momento, Klein (1959) afirma que:

A adaptação á realidade externa aumenta, e com isso o bebê adquire uma imagem menos fantasiosa do mundo ao seu redor. A experiência recorrente da mãe indo embora e voltando para ele torna a ausência dela menos aterrorizadora e, portanto, diminui a suspeita do bebê de que ela o deixe. Dessa forma, ele gradualmente elabora seus medos

arcaicos e chega a uma aceitação de seus impulsos e emoções conflitantes. (pág. 290).

A capacidade de reparação é fundamental para as relações da criança, pois permite a existência do amor. De acordo com Klein, através da reparação a criança restauraria o dano que fez à pessoa amada. Assim, as experiências da criança se tornam construtivas, possibilitando o uso da criatividade nas experiências com o mundo: os outros são reconhecidos enquanto alteridade na medida em que o bebê pode se relacionar com eles, cultivando identificações e no equilíbrio entre realidade (externa) e prazer (interno).

O que marca a diferença da teórica de Melanie Klein para Winnicott é que, para a primeira, os mundos interno e externo existem desde um princípio, a partir de uma forma já existente de Eu desde os primórdios, e o potencial de criatividade do indivíduo existira a partir da assimilação de objetos bons. Para Winnicott, os objetos assimilados são parte da ilusão de onipotência – ou seja, são criados pelo indivíduo, mesmo que para isso já existam no mundo. O bebê se integra a partir da sua própria ilusão de onipotência, esta que foi possibilitada pela mãe-ambiente. O mundo externo não poderia ser objetivamente percebido porque é anterior à capacidade de percepção objetiva.

Em sintonia com a teoria freudiana e com a perspectiva winnicottiana, Bion coloca que o Princípio de Realidade opera em coexistência com o Princípio do Prazer, inseparáveis. O indivíduo, portanto, mesmo que em sua fantasia onipotente, sempre estará engendrado por aquilo que expelle na identificação projetiva, pois, como o nome já aponta, ele precisa da identificação para projetar no ambiente-objeto. Bion propõe ainda que, na necessidade do indivíduo de cindir com a parte que não deseja da sua personalidade, pode também procurar um efeito de realidade para que não seja uma cisão apenas em sua fantasia. Esses casos são mais graves, e, por isso, mais facilmente observados na clínica. No decorrer de uma análise, é preciso que o analista possa observar e interpretar a operação de fantasia onipotente para avaliar se o indivíduo é capaz de manipular o seu ambiente para que a fantasia possa ocupar seu lugar na realidade. E, nas palavras de Bion:

A capacidade de um pensamento de engendrar sua fantasia onipotente de identificação projetiva para a realidade é diretamente relacionada

com a sua capacidade para tolerar frustração. Se ele não pode tolerar frustração, a fantasia onipotente da identificação projetiva tem proporcionalmente uma menor contrapartida factual na realidade externa. (1962, em 1972, pág.32). (Tradução própria).

O resultado dessa operação descrita por Bion seria uma identificação projetiva excessiva. Em análise, o analista passa a sentir as emoções que o analisando não quer sentir. Esse processo visa à internalização de objetos bons, e é sempre recíproco entre as partes que o praticam, seja mãe e bebê, seja analista a analisando.

Ao oferecer o seio, a mãe oferta ao bebê não só o leite, mas amor e segurança. O bebê, por sua vez, necessita daquilo que lhe é ofertado para constituir a si mesmo, tanto física como emocionalmente. E, conforme continua Bion (1962), por ser uma substância material, o leite é digerido pelo próprio organismo, mas o amor só pode ser “digerido” a partir da relação com a mãe e do aparato que ela lhe fornece para tal, através de seu próprio aparelho de pensar que é colocado à disposição de seu filho.

Todo aspecto emocional interfere na digestão do leite pelo bebê, como também pode afetar a sua produção se incide sobre a mãe. Por isso, Bion assume que tanto o seio como o canal de digestão do bebê são elementos psicossomáticos. A frustração pode existir, portanto, desde os primórdios, pois o bebê tem uma necessidade não-satisfeita, por mais que ele não possa estar ciente que a necessidade se trata da internalização de objetos bons.

O seio bom, a ser internalizado pelo bebê, é uma coisa-em-si (Bion, 1962, em 1972, pág. 34), enquanto o seio mau se relaciona com a ausência do seio desejado e não com um caráter ruim de um seio presente. Ele é considerado mau por provocar a frustração quando não está presente. Logo, Bion se questiona acerca da possível similaridade ou distância entre o pensamento (enquanto representação da coisa) e a ausência da coisa. Essa experiência emocional é que vai ser transformada em elementos alfa pela função alfa.

Por conseguinte, o seio bom e o seio mau são experiências que serão transformadas pela função alfa, o que dá origem à consciência dos estados emocionais pelo indivíduo. A intolerância à frustração pode ser tão insuportável que não permita o acesso à consciência, mas somente a evacuação

dos elementos beta. Mas o amor, assim como outros elementos emocionais (e não materiais) requerem um processo análogo à digestão do leite; a mãe, quando ama seu bebê, pode expressar esse sentimento pela *rêverie*. Conforme expressa Bion em termos de definição (1962, pág. 36), “podemos deduzir por *rêverie* como sendo a fonte psicológica de suprimentos para as necessidades infantis por amor e compreensão”. E, logo, Bion se pergunta quais seriam os fatores da função alfa (do bebê) que se equivaleriam à *rêverie* (da mãe)? A separação, apenas didática, não ocorre na prática, devido à inseparabilidade dos pólos mãe e bebê. É, portanto, parte inerente da função alfa da mãe.

A criança que consegue tolerar a frustração, ainda de acordo com Bion (1962), consegue suportar a entrada na realidade. A tolerância à frustração, ao ultrapassar certo limite de cada indivíduo que coloque sua onipotência em jogo, faz ativar a identificação projetiva a fim de expulsar os maus objetos. Assim, a capacidade de pensar seria uma forma de pensar a realidade, enquanto preserva certa fantasia de onipotência necessária para que o indivíduo mantenha o equilíbrio entre Princípio de Prazer e Princípio de Realidade. Nesse sentido, a identificação projetiva é um dos primórdios da capacidade de pensar, e uma via que sustenta a existência do indivíduo em uma realidade compartilhada.

Se o brincar, de acordo com nossa hipótese, se torna possível através da construção do reconhecimento de uma alteridade, poder-se-ia entendê-lo como um processo análogo à capacidade de pensar. É, então, uma forma de assimilar experiências que é a primeira forma de representação.

O que é observado na clínica enquanto uma incapacidade de brincar poderia retratar uma falha na construção da alteridade, principalmente pela relação com o ambiente, que, à luz de Bion, revelaria uma dificuldade da mãe de exercer sua *rêverie*.

3.3

Dificuldades na transicionalidade

O brincar de Winnicott (1975), que se situa entre o dentro e fora do indivíduo e de seu ambiente, é o que possibilita a relação de intermediação entre ambos. O termo “transicional” é usado pelo autor como uma forma de evidenciar a característica pela qual o sujeito utiliza seus objetos ou vive seus

fenômenos, transita entre eles – enquanto uma lente pela qual vive na realidade compartilhada, colocando nesta o seu próprio colorido. É somente através do brincar, portanto, que o indivíduo pode ter uma experiência de um Eu integral, em harmonia com o que lhe é objetivamente percebido.

Os fenômenos / objetos transicionais acompanham o bebê quando a mãe (ou uma figura que exerça a função materna) não se encontra presente. Enquanto mediadores da experiência, eles permitem a continuidade do ser como um representante (mas não substituto) da mãe. É um fenômeno que tem base na realidade compartilhada, tanto pela representação, como pela concretude da experiência, que pode utilizar um objeto da realidade para sustentar a ilusão de continuidade para o bebê. Entretanto, quando o bebê precisa se defender de um excesso de presença ou de ausência dessa mãe, um excesso de angústia com a qual não sabe lidar, pode usar o objeto (concreto) como um objeto-fetice, que tampona a ausência desse outro, ao invés de representa-la. Para investigar melhor essa questão, repassaremos algumas questões levantadas na obra de Ricardo Rodulfo (1990) sobre o brincar.

3.4

A função mais primitiva do brincar – Para além do *fort-da*

Para Ricardo Rodulfo (1990), há funções no brincar que antecedem o *fort-da*, que dizem respeito à construção do corpo da criança. No início da vida, o bebê manipula os objetos, não os percebendo como diferenciados de si mesmo, o que caracteriza a primeira função. Para o autor, os estados de intoxicação por drogas na vida adulta seriam equivalentes a uma busca por essa fusão com o espaço e dissolução dos limites do próprio corpo. A lida com o mundo externo, de alguma forma pode se apresentar tão ameaçadora produz a necessidade, no indivíduo, de negar essas distâncias.

Na hipótese levantada nessa dissertação, é questionado se crianças com dificuldade de brincar não estariam, na verdade, buscando formas de negar uma certa distância entre elas e o ambiente. Sem o corte de um terceiro nessa relação direta entre indivíduo e seus objetos, entre Eu e não-Eu, não haveria a espessura de uma dimensão tridimensional, que dá o volume e a possibilidade de diferenciação – pois em uma linha, dois pontos estariam sempre conectados.

Esse volume é fundamental para a localização das fantasias em um espaço concreto e compartilhado, o que permite à criança manipulá-las.

Seguindo o pensamento de Rodolfo (1990), na estruturação do corpo, a criança inicia um brincar de conteúdos e continentes, naquilo que chama de esquema de inclusões recíprocas – ou seja, não haveria uma função fixa entre conteúdo e continente, pois ambas as partes, nesse primeiro momento, poderiam exercer ambas as funções, característica de base da onipotência infantil. Os tamanhos também não são percebidos enquanto distintos, tampouco. Como segunda função, encontra-se, portanto, a reversibilidade, tanto espacial como temporal, visto que ambos também não têm uma dimensão distinta nos primórdios da vida.

Para o autor, a reversibilidade se relaciona com o segundo paradoxo de Winnicott de que, em suas palavras, “é a fusão que permite (a condição de) separação, e não o contrário” (pág. 107). Uma separação precoce do Eu com o não-Eu poderia fazer com que o indivíduo buscasse adaptação ao desejo do Outro para responder ao vazio que se inscreveria ao dar-se conta que o outro poderia desvanecer-se – pois isso remeteria ao apagamento do próprio Eu. O fracasso, portanto, dessas funções do brincar, na perspectiva de Ricardo Rodolfo (1990), seria resultado de uma falha materna, na qual o indivíduo não poderia viver criativamente e, sim, em uma incessante tentativa de se adaptar – de sobreviver à experiência e não construir-se através dela.

O volume existente do qual nos fala Rodolfo (1990) caracteriza a diferenciação entre o Eu e o não-Eu. Entretanto, a reversibilidade permite que essa distinção não seja fixa, e sim experimentada pelo Eu como algo flexível. Isso caracteriza o fundamento do espaço transicional, que não tem os limites estabelecidos de forma fixa, e por permitir uma constante relação com o outro. No entanto, quando o Outro se força sobre o Eu de forma mais intrusiva ou ausente, as relações passam a se restringir a um caráter bidimensional, como um marco de patologia precoce.

Através dessa forma de pensar, o autor questiona as estruturas pensadas sobre os quadros clínicos, e defende o uso da expressão de formações clínicas, o que garante uma maior flexibilidade dos estados psicológicos encontrados na clínica e não remete ao reducionismo do que é curável ou incurável (uma vez que os quadros psicóticos são, geralmente, considerados os mais graves e para

além das possibilidades de cura). Nas palavras de Rodolfo (1990), “o material é rebelde, resiste, o inconsciente resiste à estruturação teórica” (pág. 111).

Essa discussão é, a nosso ver, de extrema relevância para a clínica com crianças na atualidade, pois permite que a própria “incapacidade de brincar” seja considerada como um traço acessível à psicanálise, o que permite uma intervenção do analista a partir do campo das significações, ao invés das atuações - mais superficiais. O excesso de interpretações pode fazer com que o analisando se perceba como receptáculo passivo ao saber do analista, mantendo-se distante da produção criativa de seu próprio processo analítico – essa seria uma forma de não utilizar o espaço analítico como um espaço transicional de criação e construção do Eu. Com as crianças, pode-se considerar a diferença entre interpretar *o* brincar e interpretar *no* brincar, na qual a segunda expressão permite que analista e criança utilizem, juntos, o setting como o espaço potencial entre eles. A criança formaria um vínculo pelo qual poderia usar analista-ambiente (em menção à mãe-ambiente de Winnicott) para criar novas possibilidades de estar no mundo. Ou, em outras palavras, o analista se disponibilizaria em uma *rêverie* pela qual a criança constituiria suas possibilidades de exercer, ela mesma, a função alfa.

Se se estrutura uma situação transferencial onde o analista se polariza como o autor e continente, e o analisando como o receptor e conteúdo, permanentemente furado pela outra parte, triunfa a repetição de uma falta precoce na estruturação continente/contéudo, caracterizada por um certo dano em sua reversibilidade necessária. (Rodolfo, 1990. Pág. 111).

De acordo com as palavras de Rodolfo e com as ideias expostas acima, a não disponibilidade do analista de estar com o analisando sob o viés da transicionalidade, promoveria uma mera repetição de um padrão no qual o indivíduo não é capaz de colocar espontaneidade em suas formas de brincar – da mesma forma que não pôde constituir de forma espontânea a diferença entre Eu e não-Eu. Esse indivíduo continuaria sendo perfurado pela imposição do desejo de um Outro, necessitando deste para preencher seus vazios, sem conseguir, sozinho, construir subjetivamente suas formas de estar no mundo.

Separar-se do corpo da mãe e daquilo que é não-Eu está nas bases da construção de uma alteridade. Mas, também, é o que vai permitir a percepção de si mesmo pelo indivíduo. Logo, as variações nesta construção dizem respeito à suportabilidade de angústia que cada indivíduo possui, além da disponibilidade do ambiente de perceber e corresponder a esta. Essa construção implica em uma continuidade entre dois corpos, mãe e bebê, que precisam estar próximos, presença e ausência, para constituir a diferença, como aponta o paradoxo winnicottiano. E é através do brincar que a criança dá sentido a esse jogo de descontinuidades. Voltando às palavras de Rodolfo:

Ali onde as fraturas, as interferências do mundo familiar deslocam as simbolizações incipientes, atacando o processo do brincar, o sujeito já não dispõe desse seu único recurso de assimilação, gravidade que supõe um impedimento a tal extremo, que se enuncia em uma relação diretamente proporcional: quanto maior a deterioração patológica, maior também é a impossibilidade no brinquedo. (1990. Pág. 113).

No brincar surgem e frutificam-se as possibilidades de ressignificação das experiências entre Eu e o Outro. Na intrusão precoce na formação da alteridade pode se perceber, no a-posteriori, o obstáculo à espontaneidade usada pela criança ao brincar. Todas as influências primevas que ultrapassem a capacidade de suportar a angústia pela relação mãe/bebê (em sua fusão e em sua construção de alteridade) podem deixar o bebê à mercê de destruições autistas, depressivas ou psicóticas (Rodolfo, 1990).

As brincadeiras de ocultação, sob o famoso “cadê? Achou!” desempenhado na relação com bebês, é fruto de uma operação simbólica que se desdobra de forma complexa pelo indivíduo. Rodolfo explicita que, como o desmame, é uma forma espontânea de poder simbolizar aquilo que não se encontra ali, desde que realizado sem grandes interferências – seria uma forma de “deixar cair” o objeto, sem que isso indique sua possível destruição pelo sujeito que se forma.

Esse *deixar cair* se refere não apenas ao seio que alimenta e se relaciona com a boca, mas também com o olhar da mãe que sustenta o bebê durante a alimentação. Deixar de ser sustentado por esse olhar é uma

experiência que gera angústia, mas que pode ser suportada pelo bebê por certo tempo, abrindo espaço para a simbolização.

Brincadeiras de aparecimento e desaparecimento são formas de brincar com esse primórdio de simbolização, na qual o bebê se vê no controle manipulável da ausência materna: entre encontros e reencontros, o limite pode ser constituído de forma harmoniosa e espontânea. Se essa ausência não pode ser simbolizada por alguma interferência externa, a separação não pode ser assimilada, e aparece como uma vivência de destruição – em um estado bruto de angústia. Por isso é dada grande importância, a partir da obra de Winnicott, à capacidade da mãe de se colocar à disposição do bebê em sua dependência, precisando se identificar às necessidades deste para respeitar seus ritmos rumo à independência: a simbolização da separação se sustenta por um período limitado de tempo.

Ao nomear as funções maternas, é importante frisar que não se restringe apenas à figura da mãe; O pai ou qualquer outro adulto significativo para o infans fazem parte desse todo que para o bebê, é a mãe. A separação é o que vai possibilitar a simbolização e a percepção, pelo bebê, de características distintas dentre esses Outros que o embalam. Essa percepção só é possível a partir do desaparecimento do Outro. Portanto, é no *fort* (do *fort-da*) que a criança brinca – e, com isso, realiza a operação necessária à simbolização – pois ao jogar o carretel, a criança não apenas o joga para fora de si, mas *cria* o fora. O brincar é o que possibilita a existência de algo que não se encontra ali. A título de exemplo, nos diz mais uma vez Rodolfo (1990):

Um analisando, com uma obstrução grave em toda esta zona de simbolização, falava de um curioso comportamento (para ele sintomático) com o telefone: simplesmente lhe era impossível usá-lo, o que lhe criava uma longa série de complicações em sua vida cotidiana, sobretudo em seu trabalho. [...]. O que a análise acabou por descobrir foi que, em última instância, para o analisando, em um estrato muito oculto, quando alguém não estava ali, pura e simplesmente deixava de existir; portanto, tornava-se impossível para ele recorrer ao telefone por iniciativa própria. Nunca era uma iniciativa espontânea, *pensável*. (Pág. 120).

No caso acima relatado por Ricardo Rodulfo, a ausência era vivenciada como puro vazio, impedindo que o objeto (telefone) pudesse entrar no jogo de presença/ausência, necessário ao processo de simbolização.

O autor narra diferentes situações que exemplificam o *fort-da*, como ao fechar portas, e ao se relacionar com o outro através de um vidro. Tais fenômenos do brincar representam o desaparecimento e a distância entre Eu e não-Eu, de forma prazerosa e dentro do controle onipotente de quem brinca. É aqui que se forma o “não”, e a expulsão daquilo que não sou Eu e daquilo que não pertence ao meu desejo. Na clínica, esse brincar se mostra através de brincadeiras em que a criança se mantém longe do analista, ou mesmo no esconde-esconde, possibilitando uma *re-constituição* na medida em que é possível jogar com a ausência sem uma angústia de desaparecimento.

E é de extrema importância que a criança possa integrar suas experiências no jogo completo do *fort* tanto quando o *da*: é na expulsão daquilo que o Eu não deseja que o objeto não se torna persecutório. A distância e a separação entre Eu e não-Eu devem poder ser criadas pela criança através do brincar, em um ritmo que não afronte a fantasia de onipotência infantil. Em outras palavras, o analista não deve impor sua presença à criança, a fim de que ela possa usar do brincar para assimilar / simbolizar a situação.

As operações do *fort-da* são constitutivas no desenvolvimento da capacidade de pensar e brincar. Uma falha nessas operações é uma falha na separação do Eu com o ambiente, tornando a experiência de integração dependente do suporte do olhar do outro. Nestes casos, o sujeito precisa da presença constante do Outro, não conquistando a capacidade de brincar só. O sentimento de existência se dá em aderência ao Outro e o sujeito se fixa em um estado de aparente indiferenciação de seu ambiente.

Rodulfo (1990) ainda explicita a necessidade de diferenciar a separação e a destruição. Em uma criança ainda em estado fusional, a separação – então precoce - aparece sob a forma de destruição. A agressividade (conforme explicitado no primeiro capítulo desta dissertação) deve existir para que a criança possa se separar da mãe. Se a agressividade for retaliada, é compreensível que não se dê a separação, e sim a destruição.

O *fort-da* e a criação da denegação nada mais são que possibilidades de criar, dentro de si, a presença do outro – o que se faz pela simbolização. A

criança, com isso, pode começar sua auto-sustentação, o que não seria possível se não houvesse um bom exercício da função materna. A ausência do Outro poderia ser a destruição também do Eu, nesse caso, pois em um estado fusional, a ausência da mãe indica a ausência de tudo (sendo que Eu e não-Eu são, neste momento, indiferenciados).

A destruição, nesse momento, pode aparecer de diversas formas que caracterizam patologias desde a depressão psicótica ao autismo ou mesmo acometimentos psicossomáticos, como diarreias frequentes, meningites e infecções (Rodulfo, 1990). Nos casos em que a criança foi acometida, no primeiro ano de vida, a muitos procedimentos médicos ou outra interferência que impeça o exercício contínuo da função materna, denota-se que há, ali, interrupções precoces que fazem com que o indivíduo experimente a constante sensação de perfuração de seu Eu, localizado inicialmente no corpo. Nesses casos, a capacidade do indivíduo de transformar o desprazer ou alguma situação destrutiva é precária, e há uma tendência à repetição do sentimento de perfuração e destruição do Eu como a única defesa conhecida frente ao desamparo.

A criança, adaptada ao ambiente para dar conta do desamparo, é marcada, ainda de acordo com Rodulfo:

... por uma temática que se desdobra é a de ‘não saber o que fazer’, reveladora da compulsividade que essa ‘boa’ socialização escondia, não orientada genuinamente pela espontaneidade desejante, mas para eludir o vazio do déficit na produção de imagos. (1990, pág. 131).

Essa descrição da criança que carece dessa conexão primordial da função materna se assemelha à questão já levantada, na presente dissertação, na qual as crianças chegam ao consultório e indagam acerca da ausência de brinquedos. O vazio relatado por estas não parece remeter aos objetos concretos (que se encontram disponíveis), mas para a disponibilidade interna, marcada por ausência de espontaneidade, o que se vê nas formas precárias pelas quais essas crianças brincam.

Pensamos juntamente com Rodulfo (1990), que é a carência de imagos próprias dessas crianças que promove formas aditivas de se relacionar com os objetos concretos, tais como os brinquedos, televisão ou mesmo as drogas, no

futuro. Esses objetos concretos adictos seriam imagens restitutivas para aquilo que o indivíduo carece, o que pode promover um ciclo vicioso que não auxilia a criança na construção de suas próprias imagens, apenas saciando a necessidade de se apegar a algo. Com isso, levantamos a questão da dificuldade de consolidação do *fort-da* apresentado por esses indivíduos.

Ao brincar, a criança obtém prazer sobre uma situação que seria geradora de desprazer. Para isso, é preciso que consiga usar sua criatividade e os elementos à sua disposição. Desde a primeira mamada, o bebê cria o seio – que deve já estar ali para ser criado. Nesta concepção paradoxal exposta por Winnicott (1975), entende-se que, apesar da potencialidade para ser criativo, o bebê precisa de uma disponibilidade do ambiente para desenvolver-se. É neste encontro da disponibilidade ambiental (materna) com o potencial de criatividade que se inicia o brincar: o primeiro objeto com o qual se brinca é o corpo da mãe. Nesse contato nasce a esperança (da mãe sobre seu filho) de que a realidade pode ser apropriada e constituir uma das bases da saúde psíquica do bebê. A criatividade dá sentido à vida e faz com que as experiências sejam vividas como experiências pessoais – porque é da criação onipotente que se pode originar a criação dos limites entre Eu e o não-Eu.

4

Brincar do analista

Maria (nome fictício) já estava em acompanhamento por três meses. Em seus quatro anos de idade, era uma menina alegre e falante. Certo dia chega ao consultório e pega dois bonecos – um para mim e um para si mesma. “Eles querem fazer uma comidinha”, me diz. Eu, encarnando o papel do boneco que me foi indicado, digo “Que ótimo! Estou com fome. Mas o que vamos cozinhar?”, dirigindo a pergunta para o boneco em sua mão. Maria olha para mim, e sorri timidamente. Eu olho para ela, aguardando a resposta, que vem: “Eu não sei”. Digo para ela que esse é um faz-de-conta, e que ela não precisa saber. “Mas eu sou Maria, não sou o boneco”, rebate. Então lhe garanto que ela vai continuar sendo Maria, mas que na brincadeira ela pode ser quem ela quiser, até fingir que é o boneco. Ela ri, ainda timidamente, e fala baixinho: “vamos assar biscoitos”. Rimos juntas, e começamos a brincar. (Vinheta clínica da autora)

A vinheta acima traz uma ilustração da disponibilidade do analista, tema a ser abordado no presente capítulo. Pretendemos apontar que, como a mãe, o analista deve disponibilizar-se para realizar uma função de *holding*, sustentando a experiência de ser do analisando, assim como de sonhar os sonhos não sonhados deste, pela *rêverie* (Bion, 1962; 1965).

Wildocher (2001), psiquiatra e psicanalista francês, sustenta que a psicanálise tem como característica principal o tempo do *a-posteriori*, a partir do qual todos os seus resultados são avaliados no desenrolar de cada relação terapêutica. Há, portanto, um pluralismo teórico que é posto em questionamento por terceiros, a fim de chegar a consensos e controvérsias. Esse movimento dinâmico de construir teorias é um dos fazeres da psicanálise, que tanto perpassa a clínica como só pode existir atravessado por ela. Não há teste absoluto que comprove a eficácia de uma técnica, e isso seria o fim do próprio método psicanalítico em si.

Ao pensarmos sobre o brincar do analista enquanto um fenômeno da clínica, devemos nos ater à necessidade de debruçar-nos sobre uma teoria, o que caracteriza nossa reflexão como um fazer psicanalítico. Podemos dizer que a construção do espaço potencial entre analista e analisando está fundamentada no desenvolvimento da própria teoria psicanalítica, da mesma forma que a

disponibilidade materna é o sustento do desenvolvimento emocional primitivo. A discussão aqui levantada e a própria pesquisa acerca dos primórdios da subjetividade continuem as pré-condições para o brincar do analista.

Winnicott firma a sua teoria na psicanálise ao considerar a transferência como base para a prática terapêutica, mas estende essa compreensão para além do trabalho com a neurose (Fulgencio, 2008; 2011). Para Winnicott, a psicanálise clássica se restringe à neurose, mas serve de base para o entendimento teórico-clínico de outros casos, como de psicóticos e crianças.

Por trazer à luz da psicanálise uma prática modificada, conforme Fulgencio (2011) aponta, a obra de Winnicott inaugura novas questões acerca da ética de cuidado psicoterápico, que deve sempre partir de um referencial teórico. Enquanto a obra freudiana parte de relações de objeto com a vida pulsional, a perspectiva teórico-clínica de Winnicott sugere uma integração do ego a partir de sua relação com o ambiente. A partir da integração, o bebê pode ter a experiência de ser, o que o faz sentir-se sujeito diferente do Outro, podendo, assim, constituir sua identidade.

A teoria psicanalítica de Winnicott, diferentemente da freudiana, tem como base a saúde, e não os quadros patológicos. De acordo com Fulgencio (2011), psicanalista brasileiro de importante leitura sobre a obra winnicottiana, saúde é sinônimo do sentimento de continuidade do ser. Dentro desse processo, a personalização permite que corpo e psique (da qual a mente faria parte) se unam como parte de uma mesma identidade, além de integrar as pulsões a essa identidade. Com isso, o Eu é formado criativamente / espontaneamente, e não de forma reativa ao seu ambiente (Winnicott, 1942).

Viver em saúde para Winnicott seria viver espontaneamente, e ser capaz de cuidar de si mesmo. Isso se tornaria possível devido à integração do self e das memórias de cuidados anteriormente fornecidas pelo ambiente, o que levaria o sujeito, progressivamente, rumo à independência.

Ao ver-se cuidado, o bebê integra ao self tanto os sentimentos de amor como os impulsos de crueldade, o que levam ao sentimento de culpa e à capacidade de se preocupar com o outro. Vive-se espontaneamente quando se pode integrar esses sentimentos e, ainda assim, confiar na capacidade do Eu de sustentar a si mesmo como um personalidade estabilizada, podendo se adaptar ao mundo sem se esvaír no espaço.

Na adaptação à realidade, forma-se a área intermediária dos fenômenos e objetos transicionais, na qual se dá o brincar. Nas palavras de Fulgencio:

A capacidade de brincar corresponde, pois, a um atributo que caracteriza a saúde, entendendo-se esse brincar como uma atividade criativa e expressiva em que o indivíduo compartilha o mundo com os outros, criando-o e encontrando-o. Na saúde, esse brincar se expressa na participação da vida em grupo e na riqueza da vida cultural. É justamente nesse lugar, em que compartilhamos o mundo interno e o mundo externo, nesse lugar intermediário entre esses dois mundos, que Winnicott reconhece estar o lugar em que vivemos (Winnicott, 1967b/1975, 1971q/1975) uma vida que vale a pena ser vivida. (Fulgencio, 2011. P. 47).

No trecho acima, o autor defende um ponto crucial na obra winnicottiana, em que brincar é sinônimo de saúde, e a área intermediária que resulta do brincar é onde ambas as partes podem viver. O autor defende a importância das reflexões acerca da saúde em Winnicott para permitir uma intervenção psicanalítica de acordo com a organização de cada analisando. Ele classifica os quadros, portanto, entre sujeitos que na infância tiveram uma experiência de colapso mental (quadros de psicose, por exemplo), sujeitos que tiveram um cuidado suficientemente bom (que seriam traduzidos pelos quadros neuróticos) e, por fim, sujeitos que tem certa organização, porém mais rudimentar (que costumariam apresentar uma alteração de humor deprimido). Os que obtiveram o cuidado suficientemente bom tendem a experimentar certo grau de integração da personalidade que as primeiras não apresentam, indicando, nestas, quadros de maior imaturidade emocional.

Em seu texto “Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão dentro do *setting* psicanalítico”, Winnicott (1954) indica que o analista deve se manter em uma postura disponível e não invasiva para que o processo analítico respeite o rumo e o ritmo que cada analisando precisar. Em suas palavras, para além de ser uma técnica, a psicanálise “é algo que nos tornamos capazes de fazer quando um certo estágio na aquisição de uma técnica básica é atingido” (p.459), o que indica a importância da teoria para exercer a prática. Para o autor, cabe ao analista a postura de disponibilidade e sustentação da experiência de cada analisando.

A sobrevivência do analista é especialmente relevante em casos em que os analisandos se encontram em processo de integração. Conforme o tema explorado no segundo capítulo desta dissertação (Bion, 1983; Winnicott, 1975; Rodolfo, 1990), as crianças que apresentam incapacidade para brincar / pensar parecem se defrontar com um estágio mais precoce de seu desenvolvimento emocional, o que parece provocar uma necessidade de aderência ao ambiente em seu sentimento de ser. O manejo clínico tem a função de ser um facilitador para a maturidade emocional de cada analisando. O objetivo de toda análise seria possibilitar a capacidade de brincar, lembrando, nas palavras de Winnicott, que a psicanálise seria “uma forma altamente especializada do brincar” (Winnicott, 1975, p. 63).

Thomas Ogden (2005), em seu livro “Essa arte da psicanálise” também ressalta a importância de uma clínica baseada na teoria, a partir do momento em que esta [teoria] se presentifica enquanto material internalizado pelo analista que se disponibiliza para o processo de cada analisando. A capacidade de simplesmente “conversar” do analista com seu analisando mantém o rigor na clínica, o que diferencia esta prática do senso comum, mas se aproxima do brincar terapêutico. Os jargões da clínica e as interpretações dão lugar a intervenções baseadas na linguagem do analisando, e permitem que impressões sensoriais se transformem em experiências emocionais através das metáforas de um brincar entre dois sujeitos, e três partes.

Ao se colocar no lugar de disponíveis para o uso do sujeito, os psicanalistas (re) produziram a sustentação materna, transformando o *setting* em um espaço potencial para o brincar e para a regressão do analisando à dependência do Outro que ali se encontra. Através da confiança construída na relação de continuidade com o analista, o analisando poderia fazer uso de sua própria criatividade, a começar pela sua capacidade de *usar o objeto* ali presente - que é o analista. Em resposta, portanto, à questão suscitadora da presente dissertação, na qual crianças indagavam ao psicanalista sobre “o que tem para brincar aqui?”, a resposta não falada, mas disponibilizada através da relação, seria o próprio analista, enquanto objeto e Outro, ambiente e Outro-sujeito disponível para essas crianças.

Uma vez instaurada a confiança, o *setting* está constituído em prol da relação psicanalítica. A partir daí, o analisando poderia acessar uma situação

traumática (ou que dificultaria a integração) em sua relação com o ambiente, mas com uma conjuntura propícia à integração. Os possíveis traumas – que na concepção winnicottiana seriam interrupções da continuidade – seriam passíveis de uma reedição na relação terapêutica sem a ameaça de aniquilação.

O papel do analista é a de permitir as condições necessárias para que o analisando possa criar suas próprias soluções, de forma autônoma. Sobre isso, Fulgencio (2011) acrescenta:

É também nesse aspecto que tratar significa, para Winnicott (1986f/1999), cuidar, que é sinônimo, por sua vez, de segurar, caracterizando, assim, o que seria uma ética do cuidado, seja na realização de uma análise padrão ou de uma modificada. (p.53)

Por fim, uma análise teria como objetivo a autonomia do analisando – ou seja, sua capacidade de usar seus objetos criativamente. Em outras palavras, seria (re) instaurar a capacidade de brincar, permitindo que o indivíduo integre sua personalidade de forma mais estável para que possa estar no mundo. Como os objetos transicionais, o analista seria aquele que, depois de usado, poderia se deixar ser esquecido e abandonado pelo analisando - aquele que se deixa apagar.

Na perspectiva winnicottiana, é através da interpolação do brincar do analisando com o analista que se dá a psicanálise. Entretanto, o brincar como método na obra winnicottiana é diferente do brincar de Melanie Klein (Fulgencio, 2008). A obra de Melanie Klein trouxe uma nova possibilidade para a psicanálise, com as situações expostas pela brincadeira sendo sinônimos da associação livre de Freud – ou seja, as brincadeiras seriam expressão do mundo interno infantil. Para Winnicott, o método clássico da psicanálise – a interpretação – seria possível apenas depois de instaurada a capacidade de brincar no *setting*.

Para Winnicott, portanto, o brincar não seria mera expressão dos conflitos pulsionais, mas uma atividade por si só, o que inaugurou uma dimensão nova para a clínica psicanalítica, baseada na criatividade e em sua articulação com o conceito de saúde. O brincar, como produto dos fenômenos transicionais, sustenta a transicionalidade que permite a inserção de todo

indivíduo em sua cultura. Os objetos transicionais representam a transicionalidade pela qual o bebê suporta a separação com a mãe.

Conforme aponta Luis Claudio Figueiredo (2007), é na confiabilidade materna que reside a capacidade de integração do indivíduo, o que levará à transicionalidade e à capacidade de brincar. Poder-se-ia dizer, então, que o brincar tem suas bases nas relações primordiais do bebê e na disponibilidade desse Outro que sustenta o paradoxo de onipotência do bebê: no qual o bebê cria o objeto que está ali para ser criado. Por isso, esse Outro deve ser capaz de realizar o jogo primordial de presença e ausência, em um ritmo harmonioso que garanta a primeira experiência de continuidade.

A mãe sempre está relativamente fora do controle onipotente do bebê, o que exprime a existência de uma transicionalidade desde os primórdios da vida – mãe-bebê como uma unidade dual. E essa transicionalidade é experienciada também no *setting* e na relação com o analista, o qual deve garantir as condições necessárias para a confiança e, por conseguinte, da criatividade do analisando, atento para manter-se em uma técnica de presença não-invasiva. A seguir, portanto, pensaremos sobre a postura do psicanalista diante da incapacidade do brincar, tanto pela *rêverie*, conforme aponta a obra de Wilfred Bion exposta no segundo capítulo desta dissertação, como pela sustentação de uma postura suficientemente boa, conforme a leitura de Donald Winnicott.

4.1

Revêrie do analista

A obra de Ogden pode auxiliar na compreensão da função do analista diante da incapacidade de brincar de seu analisando. Tendo como referências as obras de Bion e Winnicott, o autor ressalta a função da *rêverie* na clínica.

Em seu texto sobre “*Rêverie e Interpretação*” (2013), Ogden aponta para o uso de sua capacidade de *rêverie* como uma aliada para a experiência analítica. É através da *rêverie* e da disponibilidade do analista para o ritmo de cada analisando que se constitui o processo de análise, pois o processo analítico é pensado como algo a ser construído pela dupla analista/analisando. Neste sentido, o analista não é invasivo, procurando apagar suas próprias expectativas acerca do processo.

Considero *rêverie* um evento simultaneamente pessoal / privado e intersubjetivo. Como acontece com outras experiências emocionais intensas do analista, ele geralmente não fala dessas experiências diretamente ao analisando, mas tenta falar-lhe *a partir* do que está sentindo e pensando; ou seja, ele tenta basear o que diz na consciência fundamentada na experiência emocional que tem com o analisando (p.146)

No trecho acima, o autor remete o conceito de *rêverie* à dupla perspectiva que nos baseamos nesta dissertação, que é também um aspecto essencial para o solo do brincar na clínica, que se dá entre dois sujeitos, não podendo se localizar em um ou outro pólo da experiência. A postura não invasiva do analista permite que os seus sentimentos sejam colocados em prol do processo de cada analisando, este sendo o único responsável pelo ritmo e direcionamento da análise.

Ao falarmos em *rêverie* em análise, falamos em um desequilíbrio emocional necessário para que o analista possa compreender o que se passa na relação com o analisando a nível inconsciente. E por ser uma dimensão inconsciente da experiência, pode ser confundida, pelo analista, como preocupações da vida do próprio analista que não dizem respeito ao analisando e que o fazem pensar no fracasso de sua função para com a relação. Em suas palavras, “as *rêveries* do analista [...] não estão “emolduradas” pelo sono ou pela vigília. [...] [Ela] dissolve-se facilmente em outros estados psíquicos” (p.147). Com isso, podemos compreender que a *rêverie* se encontra disponível para o uso do analista que é capaz de tolerar um estado de deriva, pois sua simbolização se desenvolve ao longo do tempo.

Para Ogden (2013), a *rêverie* é uma forma de perceber os sentimentos transferenciais-contratransferenciais antes mesmo de conseguir elaborá-los verbalmente, o que aproxima a *rêverie* de uma linguagem analógica típica do brincar (Santa Roza, 2003), conforme explicitado no segundo capítulo desta dissertação. De acordo com a capacidade de cada analista, esses sentimentos provocam uma mudança afetiva que proporciona a elaboração da *rêverie* para o nível do simbólico, podendo ser traduzida em palavras ou mesmo através do brincar. Antes, portanto, do jogo com o outro, o analista se permite um jogo consigo mesmo, e do analisando que existe no pensamento dele. É traduzido

pela capacidade do analista sonhar o que não pode ser sonhado ou vivenciado pelo analisando (2013). Essa capacidade de *rêverie* do analista é o que permite a existência de um terceiro analítico intersubjetivo.

O terceiro analítico intersubjetivo é denominado por Ogden a partir de sua concepção da psicanálise freudiana por dialéticas, nas quais a existência de consciente e inconsciente, e de Eu e não-eu não seria possível. Ao falar em dialética, não apenas entendemos a oposição entre duas partes, mas de uma complementaridade entre dois opostos, o que se apresenta sob a forma de uma perspectiva intersubjetiva da teoria psicanalítica. Para o autor, em sua filiação winnicottiana e bioniana, não há sujeito sem relação com o ambiente. O terceiro analítico intersubjetivo seria efeito da tensão dialética entre as subjetividades de analista e analisando, e da intersubjetividade que se dá entre eles no *setting*. Seria uma terceira subjetividade que compõe a experiência da clínica psicanalítica.

Em consonância com a definição do terceiro analítico, a própria presença do analista e de suas experiências é levada em consideração no processo analítico, e são sentidas nesta relação, mesmo que não sejam faladas, por serem invasivas para o analisando.

Poder sonhar é poder pensar a própria existência, poder elaborar. É assim que vai ser construído um eu, distinguindo-o do que é não-eu. Nesta diferenciação, as relações se tornam possíveis, pois se cria um espaço intermediário onde duas partes podem se colocar e interagir subjetivamente. Brincar na clínica psicanalítica leva, portanto, à capacidade de sonhar de Ogden, ao exercício da função alfa de Bion, e à elaboração, na transferência, do material não-representado como descrito inicialmente por Freud. Esse brincar da clínica psicanalítica é diferente de um mero brincar, é mais que uma técnica terapêutica, é o exercício de uma nova forma de se relacionar.

A função alfa, descrita por Bion (1962, em Ogden, 2005), é a responsável por transformar os elementos puros da sensorialidade em algo capaz de ser assimilado pela experiência de sujeito. Faz parte do processo de representação, sem o qual a representação que distingue eu de não-eu seria prejudicada e, sem o qual, não seria possível a capacidade de sonhar, pensar ou brincar. O analista, portanto, participa sua capacidade de sonhar com o analisando, e ambos interagem, nesse espaço transicional, inaugurado por uma

relação de confiança, na medida em que constroem uma lente pela qual toram possível o suporte da realidade.

O analista, presente e disponível para essa função que auxilia o sujeito no processo de simbolização, sustenta no setting a possibilidade de um terceiro sujeito inconsciente, nem analista nem analisando, que caracteriza esse intermediário necessário para mediar a relação com o mundo. A própria presença do analista e de suas experiências é levada em consideração no processo analítico, e são sentidas nesta relação, mesmo que não sejam faladas.

Poder sonhar é poder pensar a própria existência, poder elaborar. É assim que vai ser construído um eu, distinguindo-o do que é não-eu. Nesta diferenciação, as relações se tornam possíveis, pois se cria um espaço intermediário onde duas partes podem se colocar e interagir subjetivamente.

4.2

O analista suficientemente bom

Na linguagem winnicottiana, entendemos que, para a possibilidade de brincar na clínica, é importante que o analista exerça uma função de sustentação, sendo ele suficientemente bom (Weich, 1995). Enquanto uma presença não-invasiva, o analista permite que o percurso de seu analisando parta de sua própria criatividade, permitindo-lhe usar o espaço potencial em seu próprio tempo. A adaptação às necessidades do analisando podem ser utilizadas pelo analista enquanto função de ambiente, desde que isso favoreça o seu crescimento e desenvolvimento maturacional.

É importante ressaltar a diferença entre mãe-objeto e mãe-ambiente para pensarmos as funções do analista. A primeira seria alvo da tensão pulsional do bebê, enquanto a segunda seria responsável por sobreviver aos impulsos agressivos do bebê, permitindo a continuidade de uma experiência integrada. A angústia de destruir a mãe-objeto e a possibilidade de contribuir para a relação com a mãe-ambiente fazem surgir a reparação e a confiança na mãe. Logo, para Winnicott, é a capacidade de contribuir criativamente para a relação com a mãe que permite reparar e confiar.

Os cuidados maternos, portanto, fazem o bebê passar de uma não-existência para um estado de integração do Eu, o que muitas vezes é suscitado

na clínica, seja em casos de patologias narcísicas ou *borderline* (Weich, 1995), seja na clínica com crianças. O sentimento de continuidade do sujeito é garantido pela possibilidade que lhe foi dada de “continuar a ser” por um outro.

É também através desse *holding* materno / do analista que as pulsões do Id podem ser experienciadas enquanto parte da vida do sujeito, acessíveis ao Ego, e se tornando processos que serão as bases de todas as relações do indivíduo: nesse momento, se dá a criação da espontaneidade nas relações, nas quais o brincar é possível.

Integrado no tempo e no espaço, o bebê pode manipular as coisas à sua volta – seus objetos -, sejam pessoas ou brinquedos. Essa manipulação compreende o limite entre o que faz parte e o que não faz parte do controle do Eu do bebê. Nesse âmbito daquilo que não lhe pertence, o bebê permite se conectar com o outro, brincando com o limite que os separa e os une, simultaneamente.

É na prematuridade do indivíduo humano que a mãe habita o lugar daquela que permite a transformação das experiências do Eu enquanto experiências intersubjetivas. Por ser dependente, o bebê precisa do Outro, que pensa e atende as suas necessidades até que ele possa fazê-lo por si só. A mãe é esse primeiro outro, esse objeto com o qual se relaciona o bebê, tão totalizante em sua vida que é chamado, por Winnicott, de ambiente. O analista deve poder ser usado enquanto ambiente na medida em que isso favorecer o desenvolvimento maturacional de cada analisando. Nas palavras de Weich (1995):

Às vezes, o trabalho do analista consiste em uma substituição metafórica do cuidado materno, por aceitar quer a dependência do analisando, quer sua necessidade de fusão dentro da interação simbólica. O analista deve ser capaz de permitir-se ser “usado” pelo analisando; exemplificando, ser capaz de tolerar e aceitar a destrutividade periódica deste (juntamente com o ódio resultante no próprio analista na contratransferência). (Pág. 113-114).

Qualquer excesso pode ser erroneamente compreendido como uma melhoria, mas seu prejuízo à continuidade do ser o torna tão dispensável quanto a negligência. A interpretação, por exemplo, pode prejudicar a formação do setting enquanto um espaço potencial.

A linguagem usada no setting deve ser compartilhada (Weich, 1995), permeando a relação entre analista e analisando naquilo que pode ser compreendido pelas suas partes, com isso propiciando a ocorrência dos fenômenos transicionais e a capacidade de brincar. A linguagem empregada por um analista suficientemente bom se relaciona com a sua escuta e disponibilidade ao analisando. As intervenções psicanalíticas podem não denotar sentidos rigorosos, mas permitem o contato entre o Eu do analista com o Eu do analisando.

Weich (1995) ainda defende que algumas intervenções denotam um apoio terapêutico e, a partir da sua leitura da obra de Winnicott, não deixam de serem consideradas intervenções psicanalíticas. Mais importante do que o conteúdo da comunicação seria a forma pela qual aquilo que é comunicado se torna veículo da relação analítica e permite uma continuidade simbólica (Weich, 1995). E, para isso, o autor indica que é necessário que o analista tenha a empatia necessária para perceber as intervenções próprias para o progresso analítico de cada analisando. Nas palavras de Weich (1995, pág. 115), “a empatia envolve o reconhecimento e a compreensão do que o analisando experiencia”. E, em seguida, propõe o desenvolvimento de um método suficientemente bom, que se adapte a cada analisando.

Ao considerar o espaço potencial como aquele no qual surgem os símbolos, Ogden propõe uma teoria que reflete sobre as dificuldades em manter aquilo que chama de dialética psicológica. Ogden compreende a dialética como “um processo em que dois conceitos opostos criam, informa, preservam e negam um ao outro, com cada um deles situando-se em um relacionamento dinâmico (sempre mutante) com o outro”. (pág. 82). Portanto, a relação entre mãe e bebê e as possibilidades que se criam ali caracterizariam, para o autor, uma dialética que deveria ser mantida em prol dos processos de simbolização e da própria capacidade de brincar do sujeito.

Nos casos de fracasso dessa dialética, ou seja, da dificuldade em manter a experiência entre mãe-bebê, Ogden aponta como consequência a exclusão da própria experiência. Em suas palavras, “não é tanto que a fantasia ou a realidade sejam negadas; antes, nenhuma delas é criada” (pág. 85). É através da experiência paradoxal entre mãe-bebê, portanto, que os significados podem ser compreendidos, através da própria experiência. A sustentação do paradoxo,

pela mãe/analista e para o bebê, permite o desencadeamento do processo maturacional do sujeito e o exercício da função simbólica. A capacidade de conter e suportar as emoções primitivas do analisando tal como a mãe o fez com seu bebê, em alusão à obra de Bion, permite os processos de simbolização, a capacidade de pensar e de brincar.

Sobre as diferenças e complementaridades entre conter (relativo ao conceito de Bion) e suportar (continuidade no tempo de Winnicott), utilizamos de Ogden (2010). O bebê, incapaz de pensar as suas experiências por si só, precisa do outro para pensar por ele, e traduzir o que ele experienciou. Para que o bebê possa se apropriar de um sentido próprio, seu cuidador precisa nomear para ele seus sentimentos, dando um significado emocional. Assim, permite-se suportar essas experiências, tornando-as toleráveis para ser pensadas, posteriormente, pelo próprio bebê, e pelo self que está se organizando.

Ogden (2010) afirma que a ilusão de continuar a ser do bebê é possibilitada pelo estado de preocupação materna primária, onde a mãe “sente a si mesma no lugar do bebê”, e o protege da alteridade do tempo. O único tempo existente nessa relação é o tempo dos ritmos fisiológicos e psicológicos do bebê, e a mãe abre mão do tempo cronológico para servir inteiramente ao que seu bebê demanda. Ela sustenta a ilusão, por isso realiza o *holding*. Quando esta se ausenta, o bebê se arrisca no tempo real, e passa a preencher a ilusão por si só ao se auto-maternar. A função materna é, assim, a primeira organizadora do self do bebê, que vai ser por ele internalizada e, gradativamente, constituída como diferente do outro.

A contribuição de Silvia Zornig (2013) também nos remete à função do *holding*, apontando seu uso para a clínica psicanalítica. A autora situa a função materna tanto pela continência de Bion como pela sustentação winnicottiana, e também ao princípio de constância de Freud no “Projeto para uma psicologia científica” (1895, apud Zornig, 2013). A função materna poderia ser relacionada à função de contenção das intensidades pulsionais do bebê. Essa experiência só seria possível pela possibilidade da mãe de fornecer um ritmo entre presença e ausência no atendimento às necessidades de seu filho, se colocando como um duplo que tanto se assemelha a ele, como é alteridade. E, nas palavras de Zornig, sobre a falência dessa função materna:

A incapacidade materna de estar disponível e de sonhar devolve ao bebê seus pensamentos não elaborados, sem sentido ou significado, provocando uma angústia inominável e produzindo um ataque à própria capacidade de pensar. Dessa perspectiva, como indica Ogden, o objetivo da análise não é a resolução do conflito inconsciente, mas sim a expansão do continente-contido, ou, em outras palavras, o desenvolvimento da capacidade de pensar e de sonhar (pág. 262).

Associado à incapacidade de pensar e de sonhar, podemos pensar também na incapacidade de brincar observada na clínica, que deu origem à presente dissertação.

4.3

O lugar do analista

O brincar do analista é o que vai possibilitar a sua disponibilidade para conter e sustentar o analisando. E é na sobrevivência do analista à sua destruição que o analisando pode usá-lo, percebendo-o como objeto para além de sua fantasia inconsciente, desencadeando uma possibilidade de habitar um espaço potencial, favorável aos fenômenos transicionais. O analista é percebido enquanto objeto que sobreviveu à sua destruição.

A expressão “uso”, para Winnicott, não se refere à exploração (Abram, 1996[2000]), pois não se pretende destruí-lo por raiva e sim por uma agressividade primária. E, para permitir-se ser usado, a mãe / analista deve ser encontrada pelo bebê / analisando, desde que exista uma condição de estabilidade e confiança fornecida pelo ambiente / setting.

Giovacchini em seu texto “Regressão, reconstrução e resolução contensão (*containment*) e sustentação (*holding*)” (1995) afirma que por vezes a transferência do analisando se inicia pelo ambiente / setting, e não necessariamente pelo analista enquanto pessoa, o que seria construído em paralelo à possibilidade de integração das experiências.

O analista suficientemente bom apresenta para o analisando a possibilidade de organização de seus afetos primitivos, através do continente e do *holding* (Giovacchini, 1995). Em resposta às crianças que interrogam o psicanalista sobre com o que devem brincar, sugerimos uma resposta inconsciente de que o que há para brincar é o próprio Eu do analista. A resposta

é construída na disponibilidade desse Outro que sustenta a experiência do setting enquanto se apresenta como o objeto que pode ser usado.

Ao revelarem ao analista sua dificuldade para brincar, as crianças demonstram suas frustrações que impedem seu uso do espaço potencial, e demandam do analista uma função próxima à da preocupação materna primária, com a possibilidade de que seus sentimentos sejam contidos. Conter os sentimentos de amor e ódio do analisando sem retaliar é sobreviver, permitindo a entrada no simbólico para expressar e construir novos afetos. Para isso, é fundamental que o analista se mantenha na ética do cuidado, estabelecendo-se como função de ambiente e não invadindo a organização que se dá no analisando. De acordo com Giovacchini:

A tarefa do analista é proporcionar um setting em que esses afetos se desenvolvam e sejam valorizados, e não que a eles reaja. Esta é, naturalmente, uma atitude analítica, mas com estes analisandos pode ser difícil mantê-la, porque ninguém gosta de ser constantemente provocado, atacado ou ignorado. O bombardeio do analista pelo analisando e, às vezes, a instalação do caos, podem criar atitudes contratransferenciais muito desconfortáveis. (Pág. 2002).

O autor se refere, no trecho acima, aos analisandos regredidos, mas a sobrevivência é sempre uma tarefa árdua e que exige a disponibilidade do analista. O próprio analista deve se questionar, em seu compromisso ético com a relação com seu analisando, se é capaz de sustentar e conter sem invadir – de forma que as mães talvez não tivessem a chance de se questionar.

Ao se disponibilizar para o analisando, o analista se permite ser criado enquanto a realidade que deve ser criada por cada sujeito, de forma a viver criativamente. O analista é presença viva, e seu corpo é lugar de experimentação de sentidos pelo analisando (Ab'Sáber, 2008), sendo lugar do self do analista e de seu brincar. É na sustentação possível pelo próprio corpo do analista que o analisando se percebe sustentado, como o colo da mãe que o conteve fisicamente e que se apresentou para que pudesse ser criado. A primeira forma de brincar se deu no próprio corpo da mãe, na criação do seio, e é na relação de confiança com o analista e na criação daquele que se encontra ali disponível que o analisando pode brincar em análise.

No brincar, o interjogo entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido envolve o corpo de uma forma diferente da excitação da vida pulsional. O prazer do brincar é independente e não tem raiz no sexual (Lejarraja, 2012), posto que o sexual surge da estimulação das zonas erógenas pelos cuidados maternos, que remete à mãe-objeto de Winnicott. Mas, além do pulsional, a mãe-ambiente e, com isso, o analista enquanto ambiente, são peças fundamentais para sustentar a modalidade de prazer da qual se deleita ao brincar, o que forma a base para a confiança em si mesmo e para a alegria (diferente de prazer) que auxilia o sujeito a enfrentar as dificuldades da vida.

De acordo com Ana Lila Lejarraja (2012), “o viver criativamente [...] não consiste em criar no vácuo ou fora da realidade, mas na capacidade de criar aquilo que existe na realidade” (pág. 94). E, em seguida, complementa com as palavras de Winnicott (1986, em Lejarraja 2012, pág. 95): “quando estamos em gozo de nossa sanidade, realmente só criamos aquilo que descobrimos”, e é essa possibilidade dada nas relações que permite a experiência de continuidade do ser.

Ainda segundo Lejarraja (2012), a experiência de ilusão de criar o Outro não está ligada à idealização, como aparece na obra de Freud, mas sim no colorido que torna prazeroso o contato com a realidade. Logo, cabe ao analista se colocar disponível, presença-viva que sustenta a possibilidade do analisando de sua experiência de continuidade. Com isso, a criança continua seu colorido no campo desse Outro, que é o analista, entrelaçando o seu brincar com o do adulto.

5

Considerações finais

Joel Birman (2003), ao discorrer sobre novas formas de mal-estar na atualidade, se remete às novas formas de subjetivação e sua relação com a alteridade. Apresentando novas modalidades desde a década de 1970, o mal-estar, antes gerador de conflitos psíquicos, desde 1990 se apresentaria majoritariamente sobre os registros do corpo e da ação.

O autor relata as proliferações do somático como geradas pelo estresse, termo usado por médicos e também pelo senso comum, que promovem um imaginário social que aspira por uma existência mais saudável. A medicina se tornou um produto adquirido sob a forma de medicação e tratamentos que incidem sobre os indivíduos, sob a égide da juventude eterna de uma cultura somática.

O "new way of life" é difundido pela mídia, que se apodera de especialistas para defender a sua transmissão. O mal-estar corpóreo aponta para a distância que os corpos tem de um ideal, com marcas para as tão frequentes depressões, síndromes de pânico e compulsões (em especial, as toxicomanias, anorexias e bulimias). Nestas, a subjetividade fica sem ação, havendo uma paralisia nas formas de se colocar no mundo. Parece-nos que a experiência de ser encontra dificuldades em sua conexão com o ambiente, o que pode indicar um ponto de fixação no desenvolvimento emocional.

Birman defende que a contemporaneidade tem um mal-estar que se apresenta como dor e não sofrimento, entendendo que a dor é solipsista e não permite alteridade nesta subjetividade. Sendo assim, a subjetividade contemporânea, para o autor, seria essencialmente narcísica: não se dirige um apelo ao outro, restando ao indivíduo uma posição passiva perante seu mal-estar.

A principal consequência apontada seria a perda da dimensão simbólica, com uma impossibilidade de produzir sentido. Nas dificuldades de criar mediações para com o mundo, o indivíduo na contemporaneidade não conseguiria transformar dor em sofrimento. E, para dar conta dessa existência narcísica, Birman aponta para o uso de objetos que tamponam o mal-estar, ao

invés de mediar a relação com o mundo, através das compulsões, numa ausência de relação que amesquinha o sujeito ali existente.

Reafirmamos, então, que o objetivo maior da clínica seria o de restaurar as pré-condições que permitem que o sujeito possa experienciar sua continuidade no mundo, através da capacidade de brincar. Isso implicaria em desconstruir uma oferta [de felicidade plena] da sociedade contemporânea que foi aceita pelo inconsciente quando a alternativa, da transicionalidade, alude a um espaço potencial para a criatividade e para o brincar, mas que leva o sujeito a se implicar não apenas em presenças, mas em ausências que lhe são constitutivas. O espaço vazio que é caracterizado como falta é, na verdade, o espaço em que pode advir o transicional, no qual o Eu tem a ilusão de criação dos objetos e de uma forma única de estar no mundo.

A reflexão sobre o uso de brinquedos na atualidade levanta a temática do *ter* em lugar do *ser*, aproximando os brinquedos de objetos de consumo. Estes seriam formas de compensação por um mal-estar renegado, em uma cultura que rechaça qualquer tipo de frustração. Sem espaço para a falta e para o ócio criativo, os pais oferecem quantidades de brinquedos para saciar seus próprios narcisismos, e o ato de brincar se aproxima mais de uma compulsão do que de um uso criativo pelo sujeito. A produção capitalista faria com que o sentimento pelos objetos seja relativo à falta e à necessidade de completude através do *ter*.

Walter Benjamin, pensador alemão que viveu no início do século XX, já refletia sobre as mudanças acerca do brincar das crianças, direcionando à Revolução Industrial a responsabilidade por uma massificação do ato de brincar e da produção de brinquedos. Para ele, os brinquedos e, com estes, o próprio brincar passaria a estar inscrito em um processo de homogeneização.

No lugar da singularidade do brincar, que se daria sempre de forma particular e relacional, o capitalismo parece ter dado lugar a uma forma globalizada de brincar; E, no lugar da relação que se dá através do brincar, existe a supervalorização do objeto, em detrimento da intersubjetividade inerente ao brincar. Assim, a necessidade de ter o brinquedo mais atual, em sua versão melhorada, caracterizando o que Benjamin chama de “brinquedos em série”, faria com que a capacidade de crítica se anestiasse diante do social. A repetição do “mais uma vez” dá lugar a uma repetição patológica. O

apagamento da memória e uma glorificação do objeto parecem não permitir que o brincar seja uma construção simbólica, e sim uma repetição patológica. A impossibilidade de criar os usos desse objeto-brinquedo, percebida por Benjamin, poderia ser justificada a partir da indisponibilidade da mãe (adulto) para apresentar o objeto, sustentando e contendo os afetos primitivos dessa experiência.

As rupturas vistas no brincar podem ser compreendidas como uma função do imperativo de consumo, na qual a felicidade é uma promessa a ser adquirida comercialmente. As referências narcísicas estariam marcadas pelo *ter* ao invés do *ser*.

Diante da oferta invasiva de brinquedos e suas formas prontas de brincar, os pensamentos e os movimentos das crianças se tornam homogêneos, o que dificultaria a tarefa de criação de um brincar com o colorido de cada criança. A relação do brincar que permite o uso de um objeto, diante da grande oferta de formas virtuais de brincadeira, poderia ser prejudicada por trocar a presença do objeto e sua materialidade por uma apropriação virtual, que apagariam a necessidade de um tecido social.

As histórias e narrativas presentes em cada objeto e, portanto, no uso de cada um desses objetos não parecem ser relevantes na lógica do *ter*, promovendo um apagamento de uma memória social, ou mesmo um esquecimento das narrativas que dão sentido à vida de cada indivíduo. Para Benjamin, a necessidade de afirmar uma existência pessoal é maior que qualquer outra coisa, o que faz com que a busca da satisfação se sobreponha às relações interpessoais.

A necessidade do desempenho ideal (que faz com que não haja tempo para brincar (Meira, 2003)) e os brinquedos homogêneos servem a um excesso. Isso desafia a criação de um espaço potencial para a infância da atualidade. A negação de um espaço necessário entre eu e o outro, entre o ritmo particular de cada sujeito e seu ambiente impede a existência de um espaço potencial entre os dois pólos da experiência. O brinquedo, objeto que antes era utilizado como mediador entre criança e adulto, deixa de *entre-ter* para apenas entreter, de forma alienada e sem implicação do Outro.

Vemos na atualidade que a função de apresentação de objeto (Winnicott, 1975) passa por uma mudança ao permitir que a criança brinque só,

não por ter adquirido a capacidade de brincar só, mas por situar o brinquedo como tamponamento da ausência do adulto. Por isso, questionamo-nos sobre o uso que é feito desses objetos, tanto os brinquedos (mediadores da alteridade) como do próprio Outro-objeto.

No momento em que um objeto é apresentado, é carregado do afeto existente da relação do eu com o outro. Isso dá ao bebê um colorido pelo pode enxergar a sua própria experiência de ser, que é desde sempre marcado pela transicionalidade. As formas de excesso observadas na atualidade parecem surgir, portanto, não como causa das dificuldades enfrentadas na formação da transicionalidade, mas como resultado destas.

O brincar, de acordo com Gilberto Safra (2006), é aquilo que não visa nenhum tipo de produção, e é, por sua definição, um modo de estar, relegado ao infantil por um tempo em que isso é sinônimo de desvalorização enquanto fenômeno.

O brincar não é uma preparação para a vida adulta – é algo em si só. A criança não brinca porque visa crescer; ela brinca para obter prazer sobre a sua realidade. Além disso, a criança que brinca constrói uma realidade única, entre a realidade externa e o seu mundo interno, podendo transformar o mundo que sustenta a sua brincadeira, além de poder transportar a criança para além de seu próprio tempo, a fim de construir a linearidade entre seu presente e futuro. Nas palavras de Safra (2006), “o jogo promove o cultivo da esperança”.

Na psicanálise, o brincar assume importância por ser um fenômeno que permite a clínica com crianças. Mas, antes de seu uso para a psicanálise, o brincar é uma atividade com um propósito em si só (Kishimoto, 1998), livre de obrigatoriedades e existente pelo simples prazer de brincar.

Winnicott fala em "sentimento de ser" como aquilo que é necessário para a vida, o que separa o indivíduo dos outros, e faz o indivíduo sentir-se real, sentir-se existindo. Saúde não é ausência de patologia, e sim a capacidade de viver sua própria vida, seus méritos e fracassos, algo que seja direcionado a independência, um sentimento de si próprio, em direção a autonomia, e a responsabilidade por isso. Assumir quem nós somos, e tomar responsabilidade pelas nossas escolhas.

O estado não integrado necessita de um ambiente confiável que sustente esse momento, para que o indivíduo possa vir a viver criativamente a fim de ter

experiências de não integração de forma contínua. Ao se relacionar com o mundo e encontrar significados que integrem as experiências, o indivíduo pode viver criativamente, o que dá origem ao brincar. Poder brincar é poder olhar para o mundo através de um colorido próprio, dando às experiências um sentido pessoal.

O uso de um objeto de forma criativa e autônoma, na brincadeira e nos jogos, demonstra que tal objeto pôde sofrer uma apropriação subjetiva pela criança, de forma que esta possa encontrar uma expressão de objetos fantasmáticos numa realidade compartilhada. O excesso de objetos observado na atualidade (Benjamin, 1928) nos faz levantar a hipótese de uma inibição do uso desse espaço transicional.

Pensar psicanaliticamente sobre o brincar é pensar na saúde de um sujeito (Winnicott, 1975; Fulgencio, 2008, Santa Roza, 1993; Kishimoto, 1998). O brincar e suas múltiplas funções, que no mundo atual aparece cada vez mais desqualificado (Safra, 2006), se apresenta como tema central na clínica psicanalítica com crianças. Ao partir da queixa das crianças acerca de uma dificuldade de obter prazer em suas formas de usar os objetos, a presente dissertação teve como objetivo investigar a incapacidade de brincar. Se a psicanálise se debruça sobre o sofrimento humano e suas origens, a incapacidade do brincar é de suma importância para um exercício ético da psicanálise hoje.

De acordo com Gilberto Safra (2006), a atualidade desconsidera o Outro em sua alteridade, sendo mero artifício utilizado para atingir objetivos pessoais. E o brincar, por ser um fenômeno que não visa produção, é renegado ao lugar de treinamento para a vida adulta (Freud, 1908 [1907]). O brincar observado pela perspectiva psicanalítica (Santa Roza, 1993; Winnicott, 1975, Freud 1908 [1907], Safra, 2006) é uma forma pela qual o sujeito pode ser e estar no mundo. É através deste que se pode experienciar estar vivo no mundo em continuidade com o seu próprio colorido subjetivo (Winnicott, 1975), podendo situar-se em um tempo do aqui agora, além de possibilitar uma projeção para o amanhã, através da esperança que se tem ao poder habitar esse espaço transicional. A incapacidade de brincar e de sonhar traz uma ausência de esperança que é um dos traços mais trágicos da atualidade, o que é apontado por Safra (2006) e motivo pelo qual esta dissertação foi sonhada.

Vimos que o fenômeno do brincar foi alvo da observação psicanalítica desde Freud (1908; 1911; 1917; 1920; 1926; 1942), mas foi através da Melanie Klein que foi aplicado à clínica psicanalítica (Klein, 1981), abrindo a psicanálise para a possibilidade de prática com crianças, no qual o brincar representaria a expressão do mundo interno da criança. A perspectiva winnicottiana (1975) surge, então, dando origem a um novo paradigma psicanalítico, que inaugura uma área intermediária entre interno externo, subjetivo e percebido objetivamente. Sua abordagem inclui a importância da mãe/ambiente no desenvolvimento emocional primitivo do bebê, perspectiva que nos apoia a pensar a clínica com crianças e seus impasses.

O brincar é típico da saúde e promove saúde, e é uma possibilidade que surge a partir do entrelaçamento das áreas do brincar do Eu com o Outro. A mãe, em sua preocupação materna primária (Winnicott, 1956), é capaz de realizar as funções de *holding*, *handling* e de apresentação de objeto. E, enquanto isso, a mãe se apresenta como o primeiro objeto com o qual o bebê brinca. Com isso, a noção de brincar está atrelada à de criatividade, pois que é na criação do seio da mãe, que estava ali para ser descoberto, que se inicia a transicionalidade, solo do brincar.

Quando a criança demonstra dificuldade para brincar, a questão recai, portanto, acerca das relações primordiais e sobre as possibilidades de viver criativo dessa criança. Ao entendermos a incapacidade de brincar como uma indisponibilidade materna nos primórdios da vida, buscamos a obra de Wilfred Bion (1983), que traz a indisponibilidade materna como uma dificuldade da mãe em realizar a *rêverie*, ou seja, de sua disponibilidade para sonhar pelo seu filho, o que dificultaria a capacidade do bebê de ver suas experiências transformadas em algo que poderia ser assimilado pelo Eu. Concluímos, portanto, que a incapacidade de brincar como a incapacidade de pensar tem origem nos primórdios da vida e de sua relação com a mãe.

Diante de uma possível resposta ao nosso primeiro objetivo nesta dissertação, que seria de investigar a incapacidade do brincar, não poderíamos deixar de nos questionar acerca de como essa pesquisa seria significativa enquanto um fazer psicanalítico. Portanto, investigamos o lugar do analista, presença-viva implicada nas questões contemporâneas e na sua participação em prol da saúde dos sujeitos que chegam à clínica (Wildlocher, 2001; Fulgencio,

2008, 2011). A criação de um *setting* seria a recriação de um espaço potencial, e o analista suficientemente bom (Weich, 1995) seria capaz de suportar os afetos primitivos de seu analisando. Em outras palavras, seria também capaz de realizar a *rêverie* (Ogden, 2013), sonhando os sonhos não sonhados por este, e criando uma possibilidade entre ambos, nem analista e nem analisando, pela função de um terceiro analítico subjetivo capaz de mediar a relação deste analisando com o mundo (Ogden, 2005).

Em uma extensa discussão já existente acerca do consumismo e seus desdobramentos (Birman, 2003; Benjamin, 1928; Meira, 2003), as formas de brincar são questionadas, a partir da premissa de que os brinquedos ocupam estratégico da indústria, que visaria massificar sujeitos. Entretanto, a perspectiva da presente dissertação visa o fenômeno do brincar, e por isso entendemos a própria massificação dos brinquedos pela indústria como um dos efeitos de uma indisponibilidade primordial favorável à capacidade de brincar, sendo o brinquedo um mero coadjuvante, como um mediador do contato com o mundo (Birman, 2003). O primeiro e mais significativo brinquedo ou mediador entre os sujeitos e o mundo são apontados, portanto, como um Outro primordial, lugar a ser disponibilizado pelo analista.

Por fim, consideramos que a possibilidade de usar o analista no brincar, e pela disponibilidade do analista em ser usado por essas crianças que se queixam de não conseguirem brincar, seria um novo começo para que possam habitar o mundo através de um colorido único, do encontro do subjetivo com a realidade.

6

Referências bibliográficas

AB'SÁBER, T.A.M. Sobre o corpo de Winnicott. In_ **Psicossoma IV: história, pensamento** / Rubens Marcelo Volich, Flávio Carvalho Ferraz, Wagner Ranña (orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott. Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Livraria e Editora RevinteR Ltda. 1996 [2000]

BENJAMIN, W. (1928) Brinquedo e brincadeira. In_ **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas, volume 1. (3ª edição) São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. (1928) História cultural do brinquedo. In_ **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas, volume 1. (3ª edição) São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BION, W. Learning from experience. In W. R. Bion, **Seven servants: Four works by Wilfred R. Bion.** New York: J. Aronson. 1962 [1972]

BION, W. **Transformações: Mudança do Aprendizado ao Crescimento.** Rio de Janeiro: Imago, 1965 [1983].

BIRMAN, J. **Dor e sofrimento num mundo sem mediação.** Estados Gerais Da Psicanálise: II Encontro Mundial, Rio De Janeiro 2003.

DIAS, E.O. **A teoria do amadurecer de D.W.Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FIGUEIREDO, L.C. **Bion em nove lições: lendo transformações.** São Paulo: Escuta, 2011.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Confiança: a experiência de confiar na clínica psicanalítica e no plano da cultura. **Rev. bras. psicanál.** São Paulo , v. 41, n. 3, p. 69-87, set. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2007000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 fev. 2017.

FREUD, S. (1974). **Edição standard brasileira das obras completas.** Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1905 [1942]) **Personagens psicopáticos no palco,** Vol.VII.

_____. (1908 [1907]) **Escritores criativos e devaneios.** Vol.IX.

_____. (1911) **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico.** Vol. XII.

_____. (1914) **Introdução ao Narcisismo.** Vol.XIV.

_____. (1920) **Além do princípio do prazer.** Vol. XVIII.

_____. (1926) **Inibição, sintoma e angústia.** Vol. XX.

FREUD, S. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887/1904** Rio de Janeiro: Imago. 1897

FULGENCIO, L. **A ética do cuidado psicanalítico para D. W. Winnicott.** A peste, São Paulo, v. 3, no 2, p. 39-62, jul./dez. 2011

FULGENCIO, L. **O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico.** Revista Brasileira de Psicanálise · Volume 42, n. 1, 124-136 · 2008

- GARCIA, C.A. (2009) Continuidade e ruptura no processo de constituição psíquica. In **Entre o eu e o outro: estados fronteiriços**. Marta Rezende Cardoso, Claudia Amorim Garcia. Curitiba: Juruá, 2003.
- GARCIA, C.A.; CARDOSO, M.R. (Orgs). **Limites da clínica, clínica dos limites**. São Paulo: Companhia de Freud, 2010
- GOLDSTEIN, R. O objeto transicional de Winnicott. In Baranger, Willy (Org.). **Contribuições ao conceito de objeto em psicanálise**. Coordenação da tradução Gisele Groeminga de Almeida. São Paulo: Casa do Psicólogo: Clínica de Psicanálise Roberto Azevedo, 1994. (pág. 149-174).
- GRAÑA, R.B. **Origens de Winnicott: ascendentes psicanalíticos e filosóficos de um pensamento original**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- KLEIN, M. (1959). Nosso mundo adulto e suas raízes na infância. In: **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KLEIN, M. **Psicanálise da criança**. Tradução Pola Civelli. 3.ed. São Paulo: Mestre Jou. 1981.
- LEJARRAGA, A.L. **O amor em Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- MEIRA, A. M. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. *Psicologia & Sociedade*; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003
- MODELL, A.H. As raízes da criatividade e o uso de objeto. In **Táticas e técnicas psicanalíticas – D.W.Winnicott**. Giovacchini, Peter L. (Org). Trad José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- NASIO, J.D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Sob a direção de JD Nasio, com as contribuições de A-M Arcangioli (et all); tradução, Vera Ribeiro; revisão, Marcos Comaru – Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- NETO, O. F. Constituição do si-mesmo e transicionalidade. *Mente e Cérebro*. **Coleção Memória da Psicanálise: Winnicott**. 2ª ed. revista e ampliada, v. 5, São Paulo: Dueto Editorial, 2009.
- OGDEN, T. H. This art of psychoanalysis: dreaming undreamt dreams and interrupted cries. In **This Art of Psychoanalysis - Dreaming Undreamt Dreams and Interrupted Cries**. New York: Routledge (New library of psychoanalysis), 2005.
- OGDEN, T. H.. Reading Bion. In **This Art of Psychoanalysis - Dreaming Undreamt Dreams and Interrupted Cries**. New York: Routledge (New library of psychoanalysis), 2005.
- OGDEN, T.H. Sobre o espaço potencial. IN **táticas e técnicas psicanalíticas de D.W.Winnicott**. Giovacchini, Peter L. (Org). Trad. José Octavio de Aguiar Abreu – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- OGDEN, T.H. Sobre sustentar e conter, ser e sonhar. Em **Esta arte da Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- OGDEN, T.H. Winnicott's Intersubjective Subject. In **Subjects of analysis**. Jason Aronson Inc; New Jersey, London: 1994. (p.49-60).
- OGDEN, T.H.. **Rêverie e interpretação: captando algo humano**. Tradução de Tania Mara Zalcberg; coleção dirigida por Alberto Moniz da Rocha Barros Neto e Elias Mallet da Rocha Barros. – São Paulo: Escuta, 2013.
- RODULFO, R. **O Brincar e o Significante**. POA: Artmed: 1990
- ROMANO, E. O objeto transicional: seu status teórico. In Baranger, Willy (Org.). **Contribuições ao conceito de objeto em psicanálise**. Coordenação da tradução Gisele Groeminga de Almeida. São Paulo: Casa do Psicólogo: Clínica de Psicanálise Roberto Azevedo, 1994. (pág. 95-116).

SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano – o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio.** (Coleção pensamento clínico de Gilberto Safra). São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SOUZA, A.S.L. Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças. In_Gueller, Adela Stoppel de; Souza, Audrey Setton Lopes de. (Org). **Psicanálise com crianças.** 2ª ed – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. (p. 125-136).

WEICH, M.J. O analista suficientemente bom. IN_ **táticas e técnicas psicanalíticas de D.W.Winnicott.** Giovacchini, Peter L. (Org). Trad. José Octavio de Aguiar Abreu – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WILDLOCHER, D. **O lugar da pesquisa clínica em psicanálise.** In_Psicanálise Contemporânea: Revista Francesa de Psicanálise: Número Especial, 2001 / André Green (Org.) Tradução Álvaro Cabral, ... [et al.]; Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: SBPSP. Depto. de Publicações, 2003.

WINNICOTT, C., SHEPHERD, R. & MADELEINE, D. (1959). Melanie Klein: sobre seu conceito de inveja. In_**Explorações psicanalíticas: D.W.Winnicott.** / Clare Winnicott, Ray Shepherd e Madeleine Davis. Trad José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Winnicott, C., Shepherd, R. & Madeleine, D. (1959/1994). Melanie Klein: sobre seu conceito de inveja. *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott* (pp. 338-340). Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

WINNICOTT, D.W. (2000). A observação de bebês numa situação padronizada. In D. Winnicott (2000/1958), In_Winnicott, D.W., **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. (1942). Por que as crianças brincam? In_D.W. Winnicott, **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1982.

WINNICOTT, D.W. (1945) Desenvolvimento emocional primitivo In_In_Winnicott, D.W., **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. (1950). **A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional.** In_Winnicott, D.W., **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. (1956). **A preocupação materna primária.** In_Winnicott, D.W., **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. (1975). **Objetos transicionais e fenômenos transicionais.** In D. Winnicott, *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971).

WINNICOTT, D.W. (1978). **A observação de bebês em uma situação estabelecida.** In_Winnicott, D.W., **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. (1978). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto psicanalítico. In_Winnicott, D.W., **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D.W. (1986[1970]). Vivendo de modo criativo. In: **Tudo começa em casa.** 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ZORNIG, S.A. Clínica das intensidades e função materna. In **Elasticidade e limite na clínica contemporânea**. Luis Claudio M. Figueiredo, Bianca Bergamo Savietto, Octavio Souza (organizadores) – São Paulo: Escuta, 2013.