



Fernanda Furieri Paes

**O Brincar e os Paradoxos da
Simbolização na Clínica Psicanalítica
com Crianças**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Silvia Maria Abu-Jamra Zornig

Rio de Janeiro,
abril de 2024



Fernanda Furieri Paes

**O brincar e os paradoxos da simbolização na
clínica psicanalítica com crianças**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de
Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica)
da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo.

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

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

Profa. Rebeca Nonato Machado
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Diana Dadoorian
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profa. Regina Maria Orth de Aragão
Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 05 de abril de 2024.

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

Fernanda Furieri Paes

Graduou-se em Psicologia pela PUC-Rio em 2011. Mestre em Psicologia Clínica pela mesma universidade, foi bolsista CNPq tanto no mestrado quanto no doutorado. É professora e supervisora do Curso de Especialização em Psicologia Clínica com Crianças da PUC-Rio desde 2020 e professora do curso de especialização “Psicanálise e Contemporaneidade: Trauma e Urgências Subjetivas” desde 2024. Autora de diversos artigos na área da clínica da infância e da adolescência.

Ficha Catalográfica

Paes, Fernanda Furieri

O brincar e os paradoxos da simbolização na clínica psicanalítica com crianças / Fernanda Furieri Paes ; orientadora: Silvia Maria Abu-Jamra Zornig. – 2024.

164 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2024.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Psicanálise. 3. Brincar. 4. Jogo. 5. Clínica com crianças. 6. Simbolização. I. Zornig, Silvia Maria Abu-Jamra. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Para Rafa e Gui e Leo.
Para minha mãe.

Agradecimentos

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À minha orientadora, Silvia Zornig, pelo estímulo, parceria, cuidado com este trabalho e, principalmente, por ter oferecido o apoio que eu precisava lá em 2012, quando me incentivou a iniciar minha trajetória acadêmica de pesquisa.

Às minhas amigas e colegas do grupo de pesquisa e do Labpsi, sempre tão acolhedoras e sérias em suas sugestões e leituras.

Às minhas amigas do IFCS, Sheila e Amanda, por serem o apoio nas horas de desespero acadêmico e de dúvida.

Às minhas amigas da graduação em psicologia, que sempre contribuem para as minhas reflexões, mesmo de longe e cada uma em seu campo.

Às amigas que a maternidade me presenteou que formam uma rede prática de apoio e carinho, sem a qual eu não teria conseguido concluir esta tese.

A Eliane e Carla, mulheres fortes que fazem parte da minha vida e da rede de cuidados dos meus filhos, sem as quais eu não teria como investir meu tempo neste trabalho.

Aos meus analisandos, pessoas que escolheram partilhar sua jornada comigo e que me presenteiam sempre com novas perguntas, impedindo que eu me feche em respostas totalizadoras.

À minha mãe, Dejanira, e ao meu pai, Fernando, que me permitiram ir além e escolher o meu caminho.

Ao meu companheiro de vida, primeiro leitor e revisor de tudo que escrevo, aquele que guarda a certeza de que vou conseguir, mesmo quando eu não acredito, Leo.

Em especial à minha filha Rafaela e ao meu filho Guilherme. Eles não sabem, mas estão presentes em cada uma das palavras desta tese, até naquelas que não foram escritas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Resumo

Paes, Fernanda Furieri; Zornig, Silvia Abu-Jamra. **O brincar e os paradoxos da simbolização na clínica psicanalítica com crianças**. Rio de Janeiro, 2024. 164p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O brincar é uma atividade universal, presente em crianças de todas as culturas, sendo a principal forma de comunicação e desenvolvimento infantil, assim como o solo principal pelo qual o psicanalista clínico caminhará com a criança em análise. Partindo dessa ideia, lançamos nossa hipótese de que essa atividade se apresenta ao mesmo tempo como resultante e constitutiva dos processos de simbolização, e que sua configuração em ato remete aos avatares dos relacionamentos primários e constitutivos do sujeito. Apresentaremos uma leitura sobre o brincar a partir do referencial psicanalítico, entendendo que o ato-jogo compõe no aparelho psíquico o registro do ato que não é oponível à representação; ao contrário, é o que permite ao sujeito simbolizar psiquicamente o vivido. Mostraremos que os caminhos que levam à constituição do brincar, portanto, comportam os paradoxos constitutivos dos processos de simbolização, paradoxos estes que refletem a posição fundamental da relação do sujeito com seus objetos fundamentais, os quais precisam estar simultaneamente na posição de despertar e de conter os movimentos pulsionais para que o sujeito possa se constituir como sujeito da pulsão, assim como sujeito brincante. A partir da clínica com crianças que apresentam prejuízos em relação à simbolização, refletiremos ainda sobre o brincar em análise, pensando em como ele pode se constituir na relação analítica como forma de possibilitar a emergência de novas capacidades de representação.

Palavras-chave

Psicanálise; brincar; jogo; clínica com crianças; simbolização.

Résumé

Paes, Fernanda Furieri; Zornig, Silvia Abu-Jamra (Conseiller). **Le jeu et les paradoxes de la symbolisation dans la clinique psychanalytique avec les enfants**. Rio de Janeiro, 2024. 164p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Jouer est une activité universelle, présente chez les enfants de toutes les cultures, étant la principale forme de communication et de développement de l'enfance, tout comme le terrain principal par lequel le psychanalyste clinicien accompagnera l'enfant en analyse. À partir de cette idée, nous formulons notre hypothèse selon laquelle cette activité se présente à la fois comme résultante et constitutive des processus de symbolisation, et que sa configuration en acte renvoie aux avatars des relations primaires et constitutives du sujet. Nous présenterons une lecture du jeu à partir du référentiel psychanalytique, comprenant que l'acte-jeu compose dans l'appareil psychique l'enregistrement de l'acte qui n'est pas opposable à la représentation; au contraire, c'est ce qui permet au sujet de symboliser psychiquement le vécu. Nous montrerons que les chemins menant à la constitution du jeu comportent donc les paradoxes constitutifs des processus de symbolisation. Ces paradoxes reflètent la position fondamentale de la relation du sujet avec ses objets fondamentaux, lesquels doivent simultanément être en mesure d'éveiller et de contenir les mouvements pulsionnels afin que le sujet puisse se constituer en sujet de la pulsion, ainsi comme sujet joueur. À partir de la clinique avec des enfants présentant des troubles de la symbolisation, nous réfléchissons également sur le jeu en analyse, en pensant à comment il peut se constituer dans la relation analytique comme moyen de favoriser l'émergence de nouvelles capacités de représentation.

Mots-clés

Psychanalyse; jouer; jeu; clinique avec les enfants; symbolization.

Sumário

1. Introdução	9
2. O brincar e o paradoxo da pulsão	24
2.1. Um primeiro olhar sobre o <i>spielen</i>	26
2.2. Klein: o brincar como técnica	31
2.3. O <i>rollenspielen</i> : jogo e repetição, a essência da pulsão	36
2.4. Brincar e simbolização	46
2.4.1. Pedro, quatro anos	48
2.4.1.1. É isso um jogo?	50
2.4.1.2. Brincar entre dois: o paradoxo da transicionalidade	56
2.4.1.3. A terceiridade e o brincar de “faz de conta”	59
3. O brincar e o paradoxo dos limites	65
3.1. À procura de pontos de ancoragem: especificidades clínicas do atendimento de crianças	68
3.2. O brincar e seus limites: Benício, nove anos	72
3.2.1. Quando o <i>fort-da</i> não acontece	75
3.2.2. A janela como moldura	85
3.2.3. O brincar e o paradoxo paralisante	96
3.3. A precariedade do brincar	106
4. O paradoxo do brincar em análise	108
4.1. O analista, esse pequeno objeto brincante	112
4.2. Uso do objeto e apresentação de objeto	114
4.3. O brincar com o meio maleável	122
4.4. “Objeu”	128
4.5. A dimensão lúdica do objeto	134
4.6. O ritmo a dois do brincar	140
4.7. A <i>rêverie</i> do analista que brinca	148
5. Considerações finais	151
6. Referências	160

1 Introdução

Brincar é arriscado, separar-se é arriscado, escrever, enfim, é arriscado. Nem por isso, se realmente precisamos, deixamos de fazê-lo.
(Gutfreind, 2023)

Uma tese é uma organização em texto de um percurso teórico e afetivo muito amplo, que não se resume ao que de fato apresentamos no trabalho escrito final. Assim como na construção de um edifício, o que apresentamos é uma estrutura organizada, com divisão em capítulos e subcapítulos – como os andares e cômodos –, mas que são sustentados por materiais não visíveis diversos, concretos, desorganizados e estruturais, sem os quais o texto não se sustentaria. Compor frases, parágrafos, direções de ideia buscando respostas para perguntas que nos inquietam implica escolhas e renúncias; no entanto, com o texto pronto podemos perceber que quase nada, de fato, foi lido ou estudado em vão, pois de uma maneira ou de outra cada elemento de nosso percurso nos auxiliou a compor nosso pensamento. Uma tese que parte da clínica oferece ainda outros vieses: histórias e narrativas de vida que atravessam saberes e afetos indizíveis, mas que insistem em tentar dizer e, mais ainda, insistimos em organizar em um pensamento inteligível, sensível e clínico.

Nosso estudo parte de um questionamento sobre o brincar. A inquietação que nos move nasce da clínica com crianças ditas “díficeis”, aquelas cujo brincar não se apresenta de maneira ideal – criativa, simbolizante, representativa –, mas é marcado por repetições dessimbolizantes, que dificilmente são interpretadas como habitando o campo do lúdico, do transicional. Esse brincar inquietante e incômodo indaga e movimenta o psicanalista que ainda resiste a categorizações patologizantes dos diagnósticos infantis. É preciso mergulhar nessa atividade, em tudo que ela apresenta de paradoxal, para tentar compor um primeiro pensamento que indaga em que ponto ela tenta inscrever/apresentar os jogos que não puderam ser jogados historicamente pela criança.

Se, por um lado, o “natural é brincar”, como nos coloca Winnicott (1975), temos que concordar também com Roussillon (2004b) que “há brincadeiras e brincadeiras” (p. 82, tradução nossa). Existe o brincar criativo, aberto, que se

apresenta como encenação em busca de significados, que assume no quadro psicanalítico o valor de uma investigação exploratória conjunta de situações subjetivas, do lado desconhecido do sujeito, até enigmático, que por mais difícil e muitas vezes ameaçador que se apresente, permite uma interpretação renovada de si mesmo e do mundo. Mas também sabemos que o comportamento manifesto da criança ao brincar pode ser limitado, estereotipado, sem criatividade, limitado por regras tais que não oferece espaço de liberdade para um trabalho psíquico real, se ocupando repetitivamente de apresentar a mesma cena de maneira imutável. Esse brincar que, muitas vezes, é estritamente sensório-motor e dificilmente deixa claro seu valor representativo, nos interessa aqui. Acreditamos que ele também é comunicativo e permite intervenções clínicas fundamentais para pôr em marcha os processos de simbolização.

Nossa hipótese principal, portanto, é que, para a psicanálise, o que é operativo no brincar é a forma como revela a relação do sujeito com a própria atividade de simbolização e, dessa forma, é através do brincar que podemos construir novos caminhos que transformem as experiências psíquicas em experiências “boas de simbolizar” (Brun, Chouvier & Roussillon, 2013). Nossa hipótese nasce da clínica com crianças que apresentam traumas arcaicos e que, em uma leitura superficial, poderiam ser consideradas crianças que “não brincam”. No entanto, procuraremos apresentar em nosso estudo que a psicanálise contemporânea nos permite abandonar o conjunto ordenado de forma hierarquizada entre o dizível e o indizível, entre corpo e sentido, entre saber e ação, ampliando nossa leitura sobre a atividade de simbolização, permitindo-nos entender que ela se expressa em diferentes caminhos que incluem o corpo, o gesto, a sensorialidade.

Difícilmente hoje em dia algum psicanalista negaria a importância do brincar como instrumento privilegiado na análise de crianças. Sabemos, desde as primeiras formulações psicanalíticas, que é por meio dessa atividade que a criança apresenta ao analista seus desejos, fantasias, projeções e angústias, assim como pode, tal como nos diz Freud em 1920, por meio da análise do *fort-da*, viver ativamente situações às quais fora submetida passivamente (Freud, 1920/1961). No entanto, se desde o início de sua construção a teoria psicanalítica inclui o brincar como importante forma de comunicação e elaboração psíquica, foi necessário que se percorresse um longo caminho para que os analistas de crianças passassem a pensar sobre o brincar como uma atividade que remete à constituição do psiquismo,

ou seja, como uma atividade construída na relação com os objetos primordiais e não como pura descarga fantasmática compensatória ou atividade exclusivamente regulada pelas defesas (Rodulfo, 1990).

Winnicott (1975) foi um dos pioneiros a nos apresentar a possibilidade de considerarmos essa atividade como constitutiva da subjetividade, por isso é impossível refletirmos sobre o brincar em psicanálise sem nos referirmos a sua teorização. Em seu estudo aprofundado e paradigmático sobre o brincar, localiza essa atividade no espaço transicional, o espaço “*entre*”: entre a realidade interna e a externa, entre a perda e a substituição da realidade e, por fim, entre a realidade e o horror. Para esse autor, a especificidade do brincar está em seu caráter de ação transformadora da realidade, seja ela interna ou externa, desfazendo, recombinao e criando algo novo. Green (2013), em concordância com a teoria winnicottiana, acrescenta que podemos entender esse *entre* como uma zona paradoxal, em que o sujeito pode estabelecer relações com o objeto e também começar a representar sua ausência. É nesse sentido também que Golse (2003) considera que o ato de brincar é em si um processo que permite aceder à intersubjetividade, à linguagem e à simbolização. O brincar inaugura e, ao mesmo tempo, tem como palco o espaço transicional; é condição de possibilidade para que o sujeito possa estabelecer laços, criar vínculos e representar o mundo.

Roussillon (2006a, 2015a), também partindo da leitura de Winnicott, acentua a importância do aspecto intersubjetivo do brincar, chamando atenção para seu lugar nos processos de simbolização. O brincar é considerado, por seu valor simbólico, uma atividade que não é inata, mas depende da organização dos aparelhos de simbolização. Essa organização é construída no interior da relação do sujeito com o objeto primário, em que estão envolvidos não apenas aspectos dinâmicos (tópicos), mas também econômicos (pulsionais), sendo fundamental que o objeto esteja presente para tolerar a expressão pulsional projetada. No âmbito da clínica psicanalítica, o brincar é tomado por esse autor como paradigma da própria transferência, e ele acentua ser fundamental que o analista seja experimentado como um objeto suficientemente externo para que seja possível para o sujeito tomá-lo como objeto de projeção, e suficientemente presente para que possa sobreviver aos ataques destrutivos do paciente (Roussillon, 2006a).

Podemos perceber, portanto, que, para a psicanálise, o brincar não habita outro espaço se não o do paradoxo: ao mesmo tempo dentro e fora, interno e

externo, ativo e passivo. Ele instaura a possibilidade de estar só, que, tal como nos aponta Winnicott (1975), só pode ocorrer na presença do outro. Além disso, tal como afirma Roussillon (2006a), o brincar só pode existir na posição paradoxal de remeter ao não-brincar, ou seja, o espaço do brincar é tênue, o que marca a sua precariedade, e mantém a ameaça sempre presente de se deixar invadir pela realidade. Mas essa é exatamente sua riqueza, e o autor exemplifica: é porque a mordida existe que pode existir também o brincar de morder; no entanto, se o morder se tornar mordida, o campo do brincar se perde.

No entanto, precisamos ressaltar que, se Freud nos deu o caminho para iniciarmos os estudos e a clínica psicanalítica que toma o brincar como técnica e paradigma (Roussillon, 2006a), não podemos deixar de ressaltar que as crianças que se apresentam hoje em nossa clínica – consultórios, serviços de psicologia, instituições psiquiátricas – são atravessadas por problemáticas que se diferem substancialmente daquelas que se apresentavam a Freud e aos psicanalistas das primeiras gerações.

A clínica psicanalítica com crianças na contemporaneidade se depara com modalidades de sofrimento psíquico que não se representam simbolicamente, mas se apresentam em atos. Na maioria das vezes, os sintomas se apresentam pelo vazio (Green, 2013): depressão, desatenção, falta de foco, angústia generalizada, doenças psicossomáticas. Tal como aponta Rabelo (2014), o analista na atualidade não é mais convocado a lidar com a elaboração da identidade sexual nem com a resolução edípica, mas a tomar a sustentação do ser enquanto ideal terapêutico e essa demanda se relaciona intimamente a falhas nos processos de simbolização.

Para Roussillon (2006a), estamos diante de configurações psíquicas que apresentam traumatismos primários, que incidem não a partir de conflitos referentes a representações, mas a partir de falhas na própria capacidade de simbolização. Dessa forma, o brincar enquanto atividade simbolizadora por natureza, muitas vezes se apresenta comprometido ou inibido em sua função de transicionalidade. Nos dois casos, o brincar pode ser tomado como paradigma pelo analista: seja por sua ausência ou por seu fracasso em se tornar uma repetição simbolizadora, a relação da criança com essa atividade oferece indícios da forma como a atividade de simbolização encontrou percalços na sua constituição.

Dessa forma, ao brincarmos com uma criança em análise, não partimos do pressuposto de que a criança é um sujeito constituído que nos revela sentidos a

partir daquela atividade. Tal como afirma Green (1970), ao analisarmos o brincar pela via dos conteúdos fantasmáticos, perdemos de vista o mais importante sobre essa atividade, o fato de que ela não revela a fantasia, mas a constitui. O brincar é ato e repetição, e nele circula, para Green, o que há de mais fundamental na relação com o pulsional e com o que se inscreve na relação do sujeito em constituição com seus objetos fundamentais.

Procuraremos, assim, tomar o brincar como objeto de investigação a partir da ideia de que ele possui uma potencialidade simbolizadora ímpar. Defenderemos que essa atividade se apresenta a partir de diferentes registros psíquicos, pondo em marcha os processos de simbolização, pois estão no cerne da possibilidade de o sujeito separar-se do objeto primário. Dessa forma, entendemos que o brincar é marcado pelo paradoxo desde sua constituição, pois, tal como coloca Roussillon (2004b), para que se constitua o brincar é necessário que se inicie o trabalho de separação do objeto e, para que se separe do objeto, é preciso que se tenha brincado suficientemente com ele.

Nossa leitura sobre o brincar tem como aporte teórico principal a metapsicologia freudiana, sobretudo a leitura que dela fazem autores contemporâneos alinhados ao que Coelho Junior (2013) chamou de “psicanálise pós-escolas”, que aponta para um trabalho de teorização em psicanálise que foge dos dogmatismos presentes nas escolas de autor, que provocaram divisões radicais entre as grandes escolas pós-freudianas. Reconhecemos, assim, que, ao recorrermos à leitura de Green, Roussillon, dentre outros, estão presentes as contribuições de autores pós-freudianos, tais como Winnicott, Klein, Bion e Lacan, articuladas de modo rico e autoral e, principalmente, sem a intenção de apagar as diferenças conceituais que marcaram a genealogia de suas produções, assim como se eximindo de produzir uma síntese empobrecedora como solução de suas divergências. Essa leitura nos permitirá retomar de maneira muito rica e original a problemática que nos é cara, que diz respeito à relação do brincar aos processos de simbolização, de forma a articular a dimensão pulsional/representacional, herdeira da metapsicologia freudiana, com a dimensão relacional/objetal das inovações pós-freudianas.

Organizaremos nosso trabalho em três partes que se subdividem, sempre articulando a investigação teórica e clínica. A primeira parte oferece as bases para pensarmos a constituição de uma teoria sobre o brincar em psicanálise a partir de sua relação com o conceito de pulsão, sendo dividida em duas partes principais: a

genealogia da problemática do brincar em psicanálise e a relação do brincar com os processos de simbolização.

Para abordarmos a genealogia do brincar em psicanálise partiremos de Freud, entendendo que o brincar foi tomado como objeto de estudo pelo psicanalista, mesmo antes de uma criança poder ser atendida em análise. Na obra freudiana, o brincar foi lido pela lupa do infantil no adulto, como é próprio da metodologia de estudos que a psicanálise propunha naquele momento. Veremos como, embora nunca tenha sistematizado de fato uma teorização consolidada sobre essa atividade – como fizeram os pós-freudianos, sobretudo Klein e Winnicott –, Freud não foi indiferente a essa questão, apresentando duas formas diferentes, mas não excludentes, de interpretar o brincar. Primeiro, pautado na teoria do sonho como realização de desejo, o brincar aparece como *spielen*, termo em alemão que serve tanto para se referir a brincar como a encenar (no teatro); depois, no quadro da reformulação da teoria pulsional, o brincar passa a ser lido a partir das questões referentes à compulsão à repetição.

No artigo “Além do princípio de prazer” (1920/1996l), Freud se debruça sobre o fenômeno da compulsão à repetição a partir dos sonhos traumáticos apresentados pelos soldados que retornavam da guerra, assim como a partir de uma brincadeira que observou seu neto repetidamente efetuar. Os sonhos traumáticos desafiavam a teoria freudiana que, até então, entendia a atividade onírica como realização de desejos, pois nesses sonhos o que se repetia incessantemente era uma situação particularmente angustiante que a pessoa havia vivido. Freud observa o brincar de seu neto pela mesma lupa, entendendo que a criança estava repetindo em ato uma situação desagradável vivida anteriormente, a experiência de separação da mãe. A partir dessa observação, Freud conclui que, antes de agir sob o primado do princípio de prazer, o psiquismo seria regido por outro princípio, que na época definiu como princípio de dominação. Por esse princípio, a situação traumática precisaria ser dominada pelo aparelho psíquico antes de ser submetida ao princípio de prazer. A repetição do sonho, assim como da brincadeira, seria, portanto, uma forma de dominar a situação, permitindo ao ego vivenciar repetidamente a angústia disparada pela situação traumática, preparando o psiquismo para enfrentar retrospectivamente o trauma.

No entanto, Freud assinala uma diferença entre os sonhos traumáticos e o jogo: no segundo, o princípio de prazer não se ausenta por completo, mas se vincula

ao princípio de dominação. O prazer vivido ao brincar é explicado por Freud pela via do pulsional, pois o prazer seria derivado do duplo retorno: o retorno contra si, em que a criança direciona para seu ego a pulsão antes investida no objeto; e o retorno passivo-ativo, pois a criança põe em ato uma vivência, transformando assim o que foi vivido de maneira passiva em uma experiência sob seu domínio, uma experiência ativa portanto, e isso seria fonte de prazer. Para o pai da psicanálise isso esclareceria porque as crianças gostam tanto de brincar de encenar situações desagradáveis pelas quais passaram, como idas ao dentista, ao médico ou mesmo a chegada de um irmão na família.

Ao nos aprofundarmos na leitura dos mecanismos psíquicos que compõem o jogo do carretel – levando em conta a capacidade de representação dessa criança –, percebemos que não se trata apenas da repetição de uma situação desagradável, mas de uma metáfora fundamental do processo de constituição da atividade de simbolização, ao passo que revela e ao mesmo tempo permite instaurar a representação da separação do sujeito com o objeto primário. Procuraremos mostrar como o brincar se configura atividade privilegiada de constituição dos processos de simbolização por essa dupla via. A partir da compulsão à repetição veremos como o brincar, em jogos emblemáticos como o jogo do carretel, se comporta como um análogo do trajeto pulsional (Green, 1970), nos permitindo testemunhar no movimento que o jogo propõe a dinâmica ligação e desligamento pulsional. A partir da leitura sobre a relação com o objeto revelada no jogo, refletiremos sobre a importância dessa relação para que o brincar permita a transição de uma compulsão à repetição para uma “compulsão à simbolização” (Roussillon, 2015b).

Nessa genealogia do brincar em psicanálise apresentaremos também a leitura kleiniana, ao passo que essa autora foi uma pioneira, inauguradora da possibilidade de tomarmos crianças como analisandos. Mostraremos, assim, como Klein transformou o brincar em uma técnica na análise de crianças, destituindo a atividade de qualquer leitura normatizadora ou pedagógica, considerando-a parte integral da constituição e do acesso às fantasias inconscientes. Essa leitura fundamental nos permite hoje fugir das leituras normatizadoras sobre o brincar, que insistem em se apresentar em diferentes campos do conhecimento que propõem intervenções terapêuticas em crianças.

Na segunda parte do capítulo trabalharemos um fragmento de caso clínico. Apresentaremos Pedro, de cinco anos, atendido na modalidade de grupo terapêutico

de orientação psicanalítica. Veremos como essa criança, profundamente inibida em sua capacidade de brincar, nos revela dificuldades de simbolizar a separação de seus objetos primários. Com o caso de Pedro, nossa leitura sobre o brincar assumirá novos contornos, que remetem à transicionalidade. Os jogos como o *fort-da*, dessa forma, podem ser lidos como exemplos de operações psíquicas elaboradas, que ocorrem em concomitância a um trabalho de separação do objeto primário suficientemente bem sucedido, mas que só pode se realizar se, antes disso, o objeto apresentar uma dimensão de presença que permita que sua ausência seja simbolizante. Dessa forma, falaremos sobre os jogos que precisam ser jogados na relação do sujeito com o objeto primário em sua dimensão de presença para que sua ausência possa inaugurar o brincar.

Essa leitura sobre a relação do brincar com os processos de simbolização nos abrirá espaço para criar uma tópica que nos permite pensar a aplicação do brincar no processo de análise. Para Roussillon (2006a), o que confere valor ao jogo é exatamente o seu poder de evocação, no qual a parte (o sinal do jogo) vale pelo todo (o não-jogo). Esse processo, que pode ser associado à metonímia, possui a marca dos processos primários. O quadro do jogo, portanto, é formado por uma combinação particular dos processos primários e secundários, pois seu caráter de repetição permite conexão e, ao mesmo tempo, distância com o não-jogo, agenciando a possibilidade de entrar em contato com o traumático a partir de um distanciamento que permite sua retomada e elaboração. É nesse ponto que o quadro analítico pode se apresentar como promotor de um ambiente que permite a retomada dos jogos não suficientemente jogados na história do paciente.

O brincar e a constituição dos limites psíquicos serão o tema principal da segunda parte de nosso estudo. Traremos o caso de Benício, de nove anos, para discutirmos como o sofrimento psíquico nos conduz a questionar se podemos continuar sustentando a equivalência entre o brincar e a saúde, tal como fez Winnicott (1975), ou se podemos entender que há modalidades de jogos que são “parte da doença” (Green, 2013). Veremos que, nesse caso, a forma do brincar que se configura em análise escapa à transicionalidade, aparentando uma função de replicação idêntica da realidade traumática, sem qualquer efeito de alívio. No entanto, veremos também como essa constituição é uma primeira construção figurativa para essa criança, cujo sofrimento antes se expressava em atos e em doenças psicossomáticas.

A partir do caso de Benício trabalharemos primeiramente a problemática dos limites psíquicos. Utilizaremos a terminologia que Green (1976/2017b) criou para falar de sua leitura sobre a categoria dos casos-limite, no entanto, sem propor que se aplique essa categorização na clínica com crianças. Nossa intenção será entender como o conceito de limite pode nos ajudar a compreender a constituição da simbolização operada *no e pelo* brincar, pois eles são apresentados como territórios-fronteira que permitem a instauração de processos nos quais ocorrem as transformações que propiciam a passagem da informação de um espaço psíquico para outro. Dessa forma, são as formações psíquicas que funcionam como limite que possibilitam que o sujeito transite entre separação e junção, produzindo cortes e suturas que operam para a constante da criação de sentido, pois elas toleram os paradoxos e a heterogeneidade (Green, 1982/2017e). Uma vez que esses limites encontram-se comprometidos, seja por sua fragilidade ou por sua rigidez, a falta de intercâmbio entre os espaços psíquicos provocam paralisias nos processos de simbolização, impedindo que o brincar se constitua de maneira criativa.

Veremos como, nesses casos, o mecanismo que opera não é o recalque, mas a clivagem em sua face desorganizadora. Nesse sentido, recorreremos também a Roussillon e a sua teorização sobre as formas primárias e secundárias de simbolização, buscando compreender como essa categoria de sofrimento apresentam zonas de retraimento da subjetividade, zonas essas que se referem a experiências arcaicas catastróficas que não comparecem em lembranças ou imagens, mas de forma sensório-perceptivo-motora. Os traumas primários de alguma forma instituíram um estado de desamparo tal que, ao invés do processo de separação do objeto primário instituir um “estado de falta”, em que o recurso ao objeto é possível, ela instaura um estado “além da falta”, um estado agônico de desespero e de terror. Se a criança fica aprisionada em um estado além da falta, o brincar instaurador da separação – *como o fort-da* – não pode de fato acontecer.

Veremos como o dispositivo analítico, uma vez que provoca o arrefecimento das defesas da criança, é convocado a lidar com o “retorno do clivado” que acontece em análise. Essa experiência é marcada pela convocação maciça do aparelho psíquico do analista que, diante das defesas paradoxais que emergem, tem constantemente seu aparelho psíquico ameaçado em sua capacidade de pensar. Nesse contexto, o analista precisa acreditar no jogo analítico de ligação, para o papel particular do enquadre na construção de uma matriz simbólica reflexiva em

que o analisando possa começar a dar forma, figuração a seus afetos não representados. Veremos com Green (1974/2017a) que, nesses casos, o enquadre trabalha a favor da separação do sujeito do acontecimento, servindo como mecanismo de contenção da compulsão evacuativa desses pacientes, permitindo a construção de uma primeira moldura que abre espaço para a construção de representações figurativas.

Essas representações figurativas são consideradas aqui uma primeira configuração do brincar, que ocorre em análise. Derivada dos avatares dos traumas primários da criança, no entanto, esse brincar carrega toda a sua carga pulsional desorganizadora, ameaçadora para a criança. É um brincar paradoxal, mas não referente aos paradoxos constitutivos das formações intermediárias que instauram a transicionalidade, mas um paradoxo imobilizador do campo relacional. Esse paradoxo expressa justamente uma defesa contra um excesso pulsional que ameaça a criança, composto por uma realidade interna vivida como aniquilante. O paradoxo de Benício é expresso pela seguinte composição: *só pode existir um jogo se a regra do jogo for não jogar*. Veremos como o trabalho diante desse paradoxo imobilizador estabelece nas sessões uma organização psíquica restrita que não permite diferenciação nos níveis simbólicos, produzindo um brincar figurativo, porém que subverte a sua função: um brincar paralisador e impregnado de angústia, mas que se apresenta como saída para a configuração de um narcisismo primário negativo (Green, 1967/1988a).

No último capítulo nos propomos a investigar o brincar na clínica com crianças em sua especificidade, entendendo que essa atividade mobiliza no analista um conjunto de moções pulsionais, identificações e investimentos, tanto narcísicos como objetais, que constituem uma particularidade do atendimento de crianças. Dessa forma, procuraremos refletir sobre os elementos que compõem o *setting* e que marcadamente diferenciam a análise de crianças: o recurso de brincar com o meio e a utilização de objetos que são eleitos como objetos de jogo.

O caso a ser trabalhado nesse capítulo será o de Emília, de cinco anos, que tal como sua homônima da obra de Monteiro Lobato parecia ter engolido a pílula do Dr. Caramujo e desatou a falar, porém, diferente da boneca do Sítio do Pica Pau Amarelo, ninguém entendia o que de fato a menina queria comunicar. Sua fala era expressiva e possuía entonação e gestos, mas ninguém conseguia distinguir uma palavra, o que surpreendentemente não a frustrava, parecia indiferente a este fato.

Veremos, através do conceito de meio maleável, tal como teorizado por Milner (1952/1991) e retomado por Roussillon (2006c), que a menina precisou *fazer uso* desse objeto-voz tal qual fazia com os materiais à disposição no *setting* (principalmente a massa de modelar) como condição para alcançar uma integração que permitiu um primeiro brincar simbólico.

Começaremos o capítulo apresentando nossa hipótese de que o brincar é representativo do *rapport* que o sujeito estabelece com a simbolização, seus aparelhos e suas funções, nos apropriando da leitura que Roussillon (2015b) nos oferece sobre essa questão em relação à transferência. Com isso, traremos novamente a ideia de que, em alguns casos, é necessário retomar em análise os traços dos jogos que não puderam ser jogados na história do paciente. Neste capítulo, no entanto, desenvolveremos a ideia de que esses traços são indicativos da forma como o analista de crianças pode se oferecer como “objeto brincante”, tomando como indicação o ponto em que o brincar com o objeto primário não encontrou uma resposta suficientemente simbolizante. Dessa forma, a noção que carregamos de objeto, e da forma como esse se oferece no processo de simbolização, nos permite compreender as modalidades do brincar como ferramenta de trabalho analítico em diferentes registros. Apresentaremos no capítulo duas formas diferentes, porém complementares dessa apresentação: em uma, o analista, enquanto meio, é *objeto a ser usado*, sem expressar sua alteridade; em outro, adquire outra função, podendo expressar sua alteridade e cocriar junto à criança um brincar compartilhado.

Essa leitura clínica comporta a ideia de que o analista possa se oferecer como *meio maleável* a partir de uma atividade apassivada que permita que a criança expresse sua destrutividade sem que isso desperte angústias persecutórias. Ao defendermos que o analista se ofereça como objeto brincante a partir do paradigma do meio maleável, falamos do campo dos traumatismos precoces, da clínica em que o sofrimento não se inscreve na representação, mas em dificuldades do próprio funcionamento da atividade representativa. Se tomamos o meio maleável enquanto representantes da atividade representativa, podemos entender os traumatismos como relacionados a déficits da figura do meio maleável, um “traumatismo da maleabilidade”, que não permitiu que o objeto fosse suficientemente destruído para ser criado.

Dessa forma, ao se oferecer como passivo/ativo na relação analítica, o analista permite que o espaço psíquico do jogo adquira corpo, ganhe materialidade de um modo constitutivo e figurativo. A materialidade do quadro com todos os seus elementos amplifica o espaço psíquico do jogo, e é a partir daí que a criança reinvestirá em si, em um retorno sobre si, no qual se constitui o autoerotismo e o ego, em uma organização da sua economia psíquica. Veremos que, no caso em questão, a criança se apoiou na transferência de sua experiência para esse meio material, que pôde então ser “animado” e ganhar vida a partir da experiência compartilhada. Isso permitiu que a menina elegeisse então um objeto de jogo, que chamaremos, junto com Fédida (1978) e Roussillon (2012) de *objeu*, um “objogo”.

Temos aqui a segunda particularidade da clínica com crianças: o uso dos objetos de jogo. Não falamos de brinquedos propriamente ditos, pois não são necessariamente produzidos para isso, mas de todo o conjunto de objetos concretos, inanimados, que permitem a simbolização da experiência ao serem eleitos para ser “usados pela pulsão”. Nesse sentido, para Roussillon, assim como para Fedida, a palavra “*objeu*” tem dupla aplicação: se refere tanto à relação com o “*jeu*” (jogo) quanto ao “*jeter*” (lançar, projetar) dos objetos imaginários, nos remetendo ao brincar no processo de construção da simbolização a partir do lançar do objeto presente no jogo do carretel. O *objeu* pode ser entendido, assim, como o objeto concreto que permite que o jogo se constitua a partir da constituição da própria exterioridade. Esse objeto, eleito pela criança, marca a existência de uma dimensão da realidade concreta e não variável, que permite ao psiquismo infantil a atividade de criação de outra realidade que não a vivida inicialmente na relação simbiótica com o objeto primário. Dessa forma, as brincadeiras com esses objetos de jogo constituem a dimensão de experiência que impede a criança de alienar-se em torno da experiência emocional vivida no processo de separação com o objeto primário. Ressaltaremos, portanto, a importância desses objetos concretos, que ajudam a criança a se soltar de um narcisismo embrionário e dar um salto na direção do Outro.

A teorização sobre o *objeu* nos permitirá em seguida refletir sobre a dimensão lúdica do encontro com o objeto, para pensarmos sobre essa face do encontro analítico com crianças. A partir da teorização de Guerra (2022) sobre os objetos tutores e sua função na interação lúdica, mostraremos como essa dinâmica permite ao analista a abertura para captar os momentos específicos em que é possível construir um brincar compartilhado com a criança, sem que essa

experiência seja invasiva ou imponha qualidades representativas que a criança ainda não pode oferecer.

O último elemento que trabalharemos na nossa busca de mapear a especificidade clínica do brincar no atendimento de crianças é o ritmo. Partimos da ideia de que o brincar institui uma tópica interna de autorrepresentação que permite a constituição de um tempo diferido: um passado/presente, um antes e depois, que deve ser representado. Essa questão nos colocará frente a frente com a importância da construção do tempo rítmico na constituição da apropriação diferenciadora presente no brincar. Essa parece ser uma indicação fundamental para os psicanalistas de crianças, que muitas vezes se sentem perdidos em suas conduções clínicas, com receio de não “estar fazendo nada”, ao ter que esperar algum tempo até que um brincar se construa. Compreender a relação entre ritmo interno e apropriação diferenciadora pode impedir que a produção de intervenções excessivamente representacionais esvaziadas de afeto atrapalhem a construção do brincar.

Para finalizar nossa introdução, precisamos ainda fazer um esclarecimento, no tocante à utilização dos termos *brincar* e *jogo* que aqui usaremos como sinônimos. Ao fazermos um estudo aprofundado sobre os termos para efeito de nosso estudo, pudemos perceber que os diferentes autores os usam ora como sinônimos, ora como categorias diferentes de atividade psíquica. Winnicott (1975) diferencia o jogar (*game*) do brincar (*play*), considerando o primeiro como um conjunto de regras rígidas e que não expressam o caráter criativo dessa experiência. Nessa leitura, o brincar (*play*) se oferece enquanto uma experiência na continuidade espaço-tempo, que revela uma relação com o ambiente maternante que permitiu uma vivência suficientemente boa de continuidade de ser. A impossibilidade de brincar (*play*) e a fixação no jogo (*game*) é lida, assim, como referente a falhas no processo de maturação, signo de que algo vai muito mal no desenvolvimento da criança, e o primeiro trabalho do analista ao receber crianças que não brincam é proporcionar um ambiente onde ela possa desenvolver um brincar. No entanto, essa diferenciação não se refere a uma teorização rígida que constrange os termos *game* e *play*, pois não podemos esquecer que os jogos criativos e paradigmáticos que Winnicott nos apresenta em sua obra são intitulados de *games*: o *squiggle game* (jogo do rabisco) e o *spatula game* (jogo da espátula).

A psicanálise de língua francesa, com a qual trabalhamos em nosso estudo, não opera essa diferenciação entre o jogo e o brincar. Green e Roussillon, por exemplo, nos falam dos jogos intersubjetivos (*jeu*) que fazem parte clínica e que inclusive permitem um modelo transferencial que se difere do modelo do sonho: o modelo do jogo, que não se restringe à clínica com crianças. Essa diferença não nos parece ser apenas uma especificidade linguística, mas comporta uma concepção teórica importante que diz respeito à leitura sobre a participação da pulsão na atividade envolvida no jogo. Os autores de língua francesa não falam do brincar enquanto atividade psíquica, mas de brincadeiras (conteúdo manifesto do jogo pulsional), que devem ser sempre analisadas como comportando um enigma que remete ao jogo intersubjetivo.

Se, para Winnicott, o brincar é o desdobramento de uma relação suficientemente boa com o ambiente maternante, não comportando caráter pulsional, os autores franceses conferem grande importância no tocante à atividade pulsional envolvida na constituição do jogo. Tanto para Green (2013) quanto para Roussillon (2006a) essa atividade é, por excelência, o registro do ato que viabiliza a simbolização da vida pulsional. Sem o recurso do brincar, o sujeito fica preso à imediatez do acontecimento, à confusão de sua pulsionalidade.

Nossa escolha por trabalhar com os dois termos parte da ideia de que, ao estudarmos a clínica com crianças, os dois termos em nossa língua – brincar e jogar – comportam a potencialidade de remeterem-se ao duplo aspecto da atividade que tentaremos aqui: seu caráter pulsional e relacional. O caráter lúdico, fantasmático e o conteúdo de prazer libidinal no encontro com o objeto é o que permite a instauração dos jogos/brincadeiras intersubjetivas que têm caráter simbolizante. Nesses casos, a compulsão à repetição pode ganhar o caráter de compulsão à simbolização (Roussillon, 2006a). Nos casos em que existem falhas incisivas nesses primeiros encontros, no entanto, entendemos e formularemos aqui a hipótese de que também podemos encontrar a instauração de modalidades do brincar muito destrutivas, e de jogos repetitivos e imobilizadores, tal como entende Winnicott com seu *game* rígido e não lúdico.

Nesse sentido, embora os dois termos não sejam exatamente sinônimos, podemos entender que eles participam do mesmo processo, tanto em seu papel constitutivo, quanto em sua face destrutiva. Tal como nos diz Roussillon (2006a), não podemos esquecer que mesmo o brincar criativo e simbólico também é

composto por regras que demarcam sua diferença do não-jogo. São essas convenções que participam do seu valor simbolizante, impedindo que a pulsão extravase e invada o espaço do brincar. Para algumas crianças, essas regras são de uma rigidez tal que paralisam o campo do brincar, o que também nos oferecem indícios de como essa criança viveu os avatares de seus traumas primários e da constituição de seus limites psíquicos.

Dessa forma, seguimos o indicativo de Green (2013), que afirma que o sujeito da psicanálise é o sujeito da pulsão. Buscamos, na clínica psicanalítica, partir do sujeito da pulsão para a constituição do sujeito brincante (Urribarri, 2019). Para isso, no entanto, será necessário sustentar os paradoxos que nos apresenta, sustentando a ludicidade de nosso psiquismo como a preservação de um poema interno que permite ver além da destrutividade, tal como Manoel de Barros (2010) sustentou e criou a partir do silêncio de seu amigo “matuto” Bernardo:

Bernardo é quase uma árvore
 Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem
 de longe
 E vêm pousar em seu ombro.
 Seu olho renova as tardes.
 Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;
 1 abridor de amanhecer
 1 prego que farfalha
 1 encolhedor de rios – e
 1 esticador de horizontes.
 (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três
 Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)
 Bernardo desregula a natureza:
 Seu olho aumenta o poente.
 (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
 Incompletude?)

2

O brincar e o paradoxo da pulsão

O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.
E se internou na própria casca ao jeito que o
jabuti se interna.
(Manoel de Barros, 2010, p. 325)

Relacionar o brincar à constituição psíquica coloca o psicanalista em uma posição particular na leitura sobre a constituição do sujeito e sobre a importância das atividades que permeiam a infância. O fator infantil não se resume à vivência da criança, mas é o núcleo que servirá de pano de fundo para a construção de uma forma de estar no mundo, estabelecer vínculos, interpretar acontecimentos, vivenciar os limites e as situações traumáticas (Zornig, 2008).

Por mais diversas que sejam as leituras sobre as intervenções clínicas possíveis relacionadas ao brincar, é pressuposto fundamental da psicanálise que essa atividade é a forma privilegiada utilizada pela criança para estabelecer uma comunicação com o analista. Entende-se também que o brincar se configura de diferentes formas, em diferentes níveis de elaboração. Esse fato, para além de sinalizar uma possível psicopatologia espelhada nessa ou naquela característica do brincar da criança, remete à ideia mais abrangente de que essa atividade se relaciona com a subjetivação e com o desenvolvimento da capacidade de simbolização, que não é entendida como algo inato, mas um processo que tem como palco fundamental os primeiros anos de vida.

A possibilidade de nos indagarmos, e ao mesmo tempo nos maravilharmos com essa atividade psíquica, tão simples e, nos diria Winnicott (1968/1990), universal, requer paradoxalmente proximidade e distanciamento. Proximidade, pois é preciso estar em relação com o sujeito que brinca para de fato operarmos a partir de suas construções, o que nos chama atenção para o caráter singular desse ato, que se inscreve na problemática da fantasia. Disso decorre sua complexidade, pois qualquer tentativa de tipificar o brincar em uma leitura universalizante ou utilitária esvazia sua riqueza. O distanciamento fica por conta da própria teoria, que nos

permite indagar sobre a dinâmica do brincar sem nos perder na brincadeira, o que é sempre um risco, ao passo que a atividade mobiliza o infantil do psicanalista.

Veremos como desde as primeiras elaborações psicanalíticas sobre o brincar, nos textos de Freud datados da primeira década do século XX até a análise do clássico jogo do carretel, essa atividade é entendida por sua complexidade e diferença, portando a potencialidade de ser um trabalho psíquico em que estão presentes diferentes registros do psiquismo.

Acompanharemos o percurso de Freud desde suas primeiras pontuações sobre o brincar, que é entendido a partir do paradigma do sonho, até a reformulação de sua teoria pulsional. Veremos como Freud, no percurso de sua obra, nos oferece a possibilidade de ampliarmos nossa leitura sobre essa atividade psíquica, pois sua reflexão caminha na direção de problematizar as origens e os efeitos constituintes do brincar da criança, pensada não a partir de uma lógica desenvolvimentista, mas da ideia de construção recíproca entre instâncias psíquicas, vida pulsional e vida fantasmática, incluindo ainda sua relação com os objetos do mundo.

Nesse ponto daremos especial acento às elaborações sobre o jogo que o pai da psicanálise nos apresenta no texto “Além do princípio de prazer” (Freud, 1920/2006l), em que o clássico jogo do carretel inaugura a possibilidade de pensarmos o brincar a partir da organização pulsional. Privilegiaremos a leitura original que André Green (1970) empreende desse jogo, pensando-o como estrutura e como processo, para entender esse jogo paradigmático como inaugurador da possibilidade de pensarmos o brincar a partir da problemática da relação pulsão/objeto no contexto da inauguração da capacidade de simbolização. Mostraremos como essa relação com a dupla pulsão e objeto insere o brincar no campo do paradoxo desde sua origem.

Em seguida, trataremos um percurso que pensa o brincar em sua relação específica com a atividade de simbolização. A partir do caso clínico de um menino de cinco anos, buscaremos apresentar a construção do espaço do brincar como concomitante à constituição de um espaço psíquico ao mesmo tempo separado e referente ao objeto materno. Dessa forma, pretendemos situar o brincar no campo que lhe é próprio: a atividade do psiquismo que concomitantemente constitui e é constituída pelos processos de simbolização.

2.1 Um primeiro olhar sobre o *spielen*

Embora nunca tenha formalizado uma teorização consistente sobre o brincar, Freud faz menção à essa atividade em diferentes momentos de sua obra, fato que sem dúvidas foi fundamental para o posterior desenvolvimento de uma leitura sobre o brincar como caminho para a psicanálise com crianças entre os pós-freudianos. Dividiremos aqui dois momentos na leitura freudiana sobre o tema: no primeiro, até 1920, entendemos que Freud nos apresenta um brincar lido como atividade próxima à criação artística, um brincar/encenar que é interpretado pelo mesmo modo de funcionamento que o trabalho do sonho; no segundo, a partir das questões referentes à segunda teoria pulsional e à segunda tópica do aparelho psíquico, o brincar passa a ser entendido por outros parâmetros, estando presente nessa “encenação” a problemática fundamental da repetição. De *spiel* a *rollenspiel*, o brincar acompanha as modificações e complexificações da construção dos alicerces do edifício do pensamento psicanalítico.

Dentre os trabalhos do primeiro momento que possuem referências diretas à essa atividade temos “A interpretação dos sonhos” (1900/2006c), “Personagens psicopáticos no palco” (1906/2006e), “Escritores criativos e seus devaneios” (1908/2006f) e o caso Hans (1909/2006g) – este último possuindo a característica fundamental de apresentar uma leitura clínica da teorização elaborada nos textos precedentes, ainda que Freud não tenha atendido diretamente a criança em análise. Também em “Totem e tabu” (1912/2006i) e no ensaio sobre Leonardo da Vinci (1910/2006h) Freud menciona rapidamente o brincar, permitindo nos interrogarmos sobre sua função na vida psíquica, oferecendo a essa atividade um lugar na série substitutiva que conjuga, dentre outros fenômenos, a alucinação da satisfação, a fantasia, o devaneio, o chiste e, sobretudo, o sonho.

As menções que Freud faz em seus textos a essa atividade nesse primeiro momento de sua obra levam em conta a sua fundamental elaboração sobre a sexualidade infantil e o conflito edípico como pano de fundo para um entendimento do brincar como atividade próxima ao sonho, como forma de realização de desejo. Seguindo sua postura fundamental de se dedicar à análise dos fenômenos psíquicos encontrados na vida cotidiana com tanto interesse e seriedade quanto o fazia para analisar os fenômenos clínicos psicopatológicos, Freud nunca diminuiu a

importância do brincar para a vida psíquica, relacionando-o à criação artística, o que é bem representado na passagem do texto de 1908:

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 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 dispense a mesma muita emoção. (Freud, 1908/2006f, p. 135)

A antítese do brincar não seria aquilo que é sério, mas o que é real, nos diz Freud e, por mais intensa que sejam as emoções despertadas pela brincadeira, a criança sabe diferenciar o brincar do mundo real. Por isso, essa atividade é tão próxima à criação artística, pois em ambas não há supressão da relação com a realidade, como na psicose, mas suspensão momentânea. Essa atividade fomenta um tipo de funcionamento psíquico no qual se cria um novo mundo, rearranjando suas percepções e combinando diferentes elementos, edificando uma nova ordem (Green, 2013). Freud chama atenção em 1908 para o fato de que a aproximação entre o brincar infantil e a criação artística é tão intrínseca que, em algumas línguas, e o alemão é uma delas, a mesma palavra que denomina o brincar – *spiel* – é usada também para se referir ao encenar como os atores fazem no teatro:

A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética. Dá o nome de *Spiel* às formas literárias que são necessariamente ligadas a objetos tangíveis e que podem ser representadas. Fala em *Lutspiel* ou *Trauerspiel* (comédia e tragédia: literalmente, “brincadeira prazerosa” e “brincadeira lutuosa”), chamando os que realizam a representação de *Shauspieler* (atores, literalmente, jogadores de espetáculo). (Freud, 1908/2006f, p. 236)

Mas o que encena a criança que brinca? Ela encena para alguém? Por que critérios Freud analisa o brincar nos poucos relatos que traz nesse primeiro momento de sua obra? O caminho para explorarmos essas questões talvez esteja na relação que Freud (1908/2006f) estabelece entre os mecanismos envolvidos no brincar, a fantasia e, por consequência, o trabalho do sonho.

A narrativa envolvida no brincar seria uma forma de expressão do desejo e, a partir dessa leitura, ficaria à disposição da criança que brinca os mesmos recursos psíquicos que teria o sonhador, ou seja, a possibilidade de rearranjar a realidade, recombina-la até certa medida, para adequá-la ao que lhe agrada. Isso faz do fantasiar (devanear) o herdeiro fundamental da atividade de brincar, pois, tal como coloca Freud (1908/2006f), quem entende a mente humana sabe que o ser humano

nunca renuncia a um prazer experimentado, apenas “troca uma coisa por outra” (p. 136). Portanto, o que parece uma renúncia do prazer envolvido no brincar – prazer de compor o mundo conforme seu desejo – na realidade esconde a formação de um substituto, seja ele o devaneio, a criação artística ou o sintoma.

Essa leitura permite uma interpretação do brincar como portador de um sentido latente que explicitaria, em última instância, um acesso à realidade psíquica daquele sujeito. No entanto, não podemos deixar de lembrar que, se o entendemos a partir do modelo do sonho, a narrativa que ali se apresenta não se configura somente como um texto, mas como uma mensagem, ou seja, um enigma que pede interpretação. Aquilo a que faz apelo é a fala – a fala do sonhador e a fala do analista, que observa e interpreta, pois é a única forma de transformar as imagens em texto e, especificamente, mensagem. Ao tomar o brincar como um sonho acordado encenado pela criança, Freud fala a partir de uma concepção clínica, assim como de uma interpretação do funcionamento psíquico, que se organiza em referência à temporalidade constitutiva do processo do recalque - em que o aparelho psíquico é entendido como um aparelho de memória –, assim como em uma noção específica de representatividade, sendo a interpretação dos conteúdos inconscientes técnica predominante da análise (Birman, 1997). O brincar equiparado ao sonho se constitui, a partir dessa concepção, como fenômeno a ser interpretado ao nível da linguagem, seus elementos funcionando como significantes ocultos e inconscientes que remetem exatamente à verdade do desejo do sujeito.

É assim que o brincar de Hans é abordado no texto de 1909. Seja nas brincadeiras com palavras, quando conversava com o pai sobre sua “bobagem” – sua fobia por cavalos –, seja na interpretação de seus desenhos, ou na passagem em que é narrado um jogo simbólico da criança. Essa brincadeira que Hans repetia com a empregada da casa se dava da seguinte forma: a moça deixava o pequeno subir em suas costas enquanto ela limpava o chão, fingindo ser um cavalo montado por ele; essa brincadeira se modifica um pouco tempos depois, quando Hans é quem se transforma no cavalo, trotando, relinchando e, em uma ocasião, mordendo o pai. Freud entende que esse brincar pode ser tomado como mensagem que revela “uma troca de papéis, de vez que o jogo se desenrolava em obediência a uma fantasia plena de desejo. Por conseguinte, ele era o cavalo, e mordida seu pai; assim, ele se identificava com seu pai.” (Freud, 1909/2006g, p. 53).

O brincar de Hans, portanto, era entendido pela via da identificação, estando presente tanto na origem quanto no caminho de resolução do conflito edípico da criança. Na origem, pois Freud afirma que os desejos edípicos da criança em relação à mãe o conduziam a uma rivalidade com o pai e a conseqüente angústia de castração seria decorrente dessa rivalidade, somada a outras ameaças que havia sofrido pela mãe por suas atividades masturbatórias. A escolha da brincadeira do menino fazia referência ao pai, que costumava brincar de cavalo com ele, portanto, “sem dúvida isto determinou sua escolha de um cavalo como animal causador de angústia” (p. 220).

Por outro lado, em outro momento, Freud aponta o brincar como sinalizador de que Hans seguia um caminho de resolução de sua fobia. Em outro texto, “Totem e tabu” (1912/2006i), ao retomar o caso do pequeno Hans para falar do totemismo na infância, deixa claro que a criança só pôde ela mesma começar a brincar de *ser* um cavalo (e não de montar em um) quando “sua ansiedade começou a diminuir” (p. 134/135) e, assim, pôde se identificar com a criatura temida como um deslocamento da identificação com o pai. Freud destaca, nesses dois exemplos do pequeno Hans, as duas posições possíveis da criança na brincadeira que apresenta de maneira diferente os mesmos elementos, as mesmas imagens: em uma, ele monta o objeto de angústia; em outra, ele é, via identificação, ele mesmo o objeto.

Dessa forma, vemos que, assim como acontece no sonho manifesto, o brincar seria uma forma de o desejo aparecer, transpondo a barreira continuamente imposta pelo recalque. Sua lógica de funcionamento, portanto, seria a mesma do que Freud chama em 1900 de *trabalho do sonho*, ou seja, o trabalho de transformação dos materiais latentes em conteúdo manifesto que, tanto no sonho como no brincar, impõe uma distorção que torna esses conteúdos inacessíveis ao sujeito. Assim como no sonho, as partes estranhamente confusas do brincar da criança são os indícios mais claros desse trabalho de deformação.

Podemos tomar como exemplo dessa relação entre o brincar e o trabalho do sonho outra brincadeira narrada por Freud no texto de 1912, desta vez relatada a ele por Ferenczi. Ele nos conta sobre um menino de cinco anos cujo “jogo favorito era brincar de matar galinhas” (p. 35) que, em seguida, eram beijadas, acariciadas e viravam objetos de um estranho ritual em que o menino cantava e dançava em volta do animal morto. A interpretação desse brincar um tanto estranho é feita a partir de outras falas da criança, relatadas pelos pais – “Meu pai é um galo”, “sou pequeno

como um frango”, “quero comer *fricasée* de mãe” – e que, somadas à brincadeira, permitem que Freud entenda a problemática a partir da identificação totêmica, entendendo que as manifestações teriam em comum o fato de fazerem vigorar, por deslocamentos substitutos, a realização de desejos edípicos, assim como no brincar de cavalo de Hans.

Podemos perceber nesses exemplos da obra de Freud não apenas uma leitura sobre os mecanismos envolvidos na atividade psíquica do brincar, mas também uma proposta de *interpretação* dessa atividade, ainda que Freud não tenha, de fato, recebido crianças em análise. Vemos nesses exemplos a aplicação prática da leitura da interpretação como oposto simétrico do trabalho do sonho. Enquanto o brincar, tal como o sonho, impõe uma cifra, a atividade interpretativa busca o seu deciframento (Garcia-Roza, 2005).

Nesse sentido, na lógica do brincar estão presentes todos os mecanismos fundamentais do trabalho do sonho, tais como descritos por Freud (1900/2006c): condensação, deslocamento, figuração e elaboração secundária. Em sua interpretação, Freud recorre à mesma metodologia anunciada em 1900 como método para interpretação dos sonhos, ou seja, transpor para a linguagem individualmente cada um dos caracteres pictográficos que o compõem, revelando o “conteúdo da brincadeira” (como o conteúdo do sonho) que nos conduzirá à compreensão do “pensamento da brincadeira” (como o pensamento do sonho), desejos recalçados subjacentes à brincadeira.

Dessa forma, a direção da análise freudiana sobre o brincar tem como diretriz tomar essa atividade como formação de compromisso de um conteúdo recalçado, sendo o prazer do brincar entendido como referente ao alívio proporcionado preliminarmente por um conteúdo distorcido (Freud, 1905/2006d), que daria acesso ao verdadeiro prazer ao ser desvelado em seu conteúdo via interpretação. Dessa forma, nos textos em que trabalha com o brincar da criança, podemos perceber que ele empreende um esforço de análise, de decomposição do brincar, a fim de encontrar na sua origem o sentido que o compõe, e que a criança, por exigências da civilização, foi obrigada a renunciar.

É claro que, ao buscarmos uma leitura freudiana do brincar nesses primeiros textos, devemos ter em mente que Freud não pretendia estabelecer uma teorização sobre essa atividade, mas mostrar como ela participava de maneira a corroborar sua teorização sobre a sexualidade infantil e a problemática do recalque. Suas

contribuições se limitavam, portanto, ao passo de sua teorização sobre o psiquismo adulto, com uma leitura sobre o infantil (no adulto) e não sobre a criança e sua especificidade.

Veremos que o brincar ganha novos contornos a partir da segunda teoria pulsional freudiana com a análise que propõe do jogo do carretel, no entanto, não podemos deixar de ressaltar que essa primeira leitura freudiana do brincar/sonho permite alguns desdobramentos fundamentais sobre o brincar no campo psicanalítico, sobretudo abrindo espaço para a construção do campo clínico do atendimento de crianças, como veremos com Klein.

2.2

Klein: o brincar como técnica

A partir da década de 1920, os trabalhos de Klein nos permitem ver em ação essa atividade interpretativa do brincar. Precursora fundamental da psicanálise com crianças, não só foi uma das responsáveis pela possibilidade de tomarmos o brincar por seu valor de comunicação em análise, como o elevou à categoria de técnica para esta clínica, o livrando de qualquer elemento pedagógico. Em 1926, no texto “Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas”, Klein defende que o brincar é um meio de expressão dos conflitos da criança, por isso poderia ser tomado como técnica fundamental para que o analista possa intervir no material fantasmático dos pacientes, via interpretação da brincadeira. Para ela, portanto, a criança expressaria fantasias e desejos de forma simbólica através de suas brincadeiras, utilizando para isso os mesmos materiais arcaicos e filogenéticos de expressão utilizados nos sonhos.

Dessa forma, o brincar seria revelador das angústias infantis, assim como teria valor sublimatório, podendo ser entendido como equivalente às associações livres na clínica com adultos. A transferência, também entendida como fundamental, e a interpretação dos impulsos agressivos dos pacientes deveriam, na leitura da autora, ser os principais eixos do trabalho analítico, não só com adultos, mas também com crianças, tal como deixa claro em 1932 no texto “A técnica da análise de crianças pequenas”:

Da mesma forma que os elementos do sonho levam ao desvelamento do conteúdo latente do sonho, também os elementos das brincadeiras das crianças, que correspondem a essas associações, propiciam o vislumbre do conteúdo latente. E a

análise através do brincar, não menos do que a análise de adultos, ao tratar sistematicamente a situação real como situação transferencial e estabelecer sua conexão com a situação originalmente vivenciada ou fantasiada dá a criança a possibilidade de vivenciar e elaborar completamente aquela situação original em fantasia. (p. 38)

Podemos perceber, portanto, que tanto Freud como Klein propõem uma leitura sobre o brincar a partir do modelo da interpretação dos sonhos, compreendendo assim que seria possível revelarmos o sentido que compõe a brincadeira da criança. A psicanalista vienense de fato transforma essa ideia em uma técnica em sua prática clínica com crianças, na qual o brincar permitiria ao psicanalista percorrer o caminho em sentido inverso da construção do conteúdo manifesto, desfazendo as deformações do material original, aproximando-se, assim, ao máximo, do material latente original e explicitá-lo ao paciente. Essa concepção, coerente com a metapsicologia e com os princípios psicopatológicos da época, apresenta o brincar como revelador de uma fantasia já constituída, no entanto, é fundamental destacarmos que Freud e Klein teorizam de maneira diferente sobre o estatuto da fantasia.

Na leitura da psicanalista, a vida psíquica é entendida, sobretudo, a partir do caráter constitutivo das fantasias inconscientes, dos cenários das fantasias e dos objetos internos, o que nos permite dizer que Klein foi uma pioneira ao enfatizar de forma clara a dimensão visual da vida psíquica, que poderia ser comparada ao desenvolver de imagens de um filme (Cintra, 2018). Ela concebe a ativação de fantasias primitivas já a partir do nascimento, partindo do pressuposto da existência de um psiquismo rudimentar desde o início da vida.

Dessa forma, a partir da primeira experiência de desprazer causada pela fome, que é acompanhada pela resposta instintual, teríamos a construção da fantasia de um objeto capaz de satisfazê-la. Portanto, o bebê já teria condições de construir primitivas relações de objeto na fantasia, devido à experiência de desamparo proveniente da dicotomia prazer/dor. O seio materno seria o primeiro objeto, se apresentando como fonte de experiências sensoriais de gratificação, assim como de frustração; o seio seria interpretado pelo bebê tanto como um objeto bom, que promove sua satisfação, quanto como um objeto mau, persecutório (Klein, 1932/1996b).

Klein pressupõe, portanto, que o recém-nascido já possui algum grau de organização egoica, sendo capaz de estabelecer relações de significação pela

fantasia a partir de suas respostas pulsionais na relação estabelecida com os objetos da realidade. Embora frágil, essa espécie de ego arcaico possuiria uma tendência à integração via pulsões de vida, mas seria muito vulnerável às exigências constantes, tanto de origem pulsional – das pulsões de morte –, quanto das exigências da realidade externa (Segal, 1975).

A autora elabora sua teoria em interlocução direta com Freud, no contexto da importante virada teórica realizada por ele em 1920, com a elaboração da segunda teoria pulsional. Nesse sentido, acredita que o confronto provocado pelo conflito entre as pulsões de morte e de vida, e o conseqüente aumento da ansiedade, suscitam no ego a deflexão desses impulsos, ocasionando então uma clivagem (*split*) entre percepções boas e más, que se tornará a base para a construção dos objetos internos. Em resumo, o processo se dá da seguinte forma: diante da esmagadora ansiedade de aniquilação, o ego utiliza-se de uma série de mecanismos de defesa – primordialmente, os de projeção e introjeção – no sentido de manter-se próximo e identificado ao objeto bom, ao mesmo tempo em que tenta afastar-se, ao máximo, de seus impulsos agressivos, projetando-os num mau objeto (Segal, 1975).

Essa clivagem, tal como proposta por Klein (1926/1996a, 1929/1997), é encenada no brincar típico da criança, não se restringindo a um fenômeno psicopatológico. Ela faz parte do desenvolvimento, se referindo à função de síntese do ego, que busca integrar as diferentes identificações estabelecidas na etapa pré-genital, expressas por fantasias inconscientes muitas vezes ambivalentes e contraditórias entre si. O que ocorre nos casos de sofrimento neurótico é que, quanto mais ambivalentes, mais difícil será para o Eu promover esta síntese, e isso é expresso por angústia, instabilidade e mesmo um tipo de relacionamento prejudicado com a realidade, conforme se encontra nos casos de adoecimento psíquico.

Dessa forma, partindo de suas observações clínicas, a autora concebe que, a partir do brincar (ou de sua falta, nos casos de inibição intelectual) podemos compreender como se forma a capacidade de pensar, de simbolizar o mundo interno e as relações com os objetos da fantasia, o que se daria primordialmente pelo interesse que a criança manifesta pelo próprio corpo, pelas suas sensações e, sobretudo, ao significado de prazer e desprazer que associa aos objetos concretos com os quais se relaciona. Assim, durante seus atendimentos, a psicanalista se engajava de maneira ativa na fantasia apresentada pela criança, se utilizando do

linguajar desta para se referir a partes de seu corpo e de sua narrativa encenada, sendo muito direta e clara quanto a suas interpretações relativas ao significado simbólico da brincadeira, como podemos ver em seu relato clínico do caso Peter, de 1932:

Na sua segunda sessão ele logo de imediato dispôs os carros e carrinhos das mesmas duas maneiras como antes – em uma longa fila e lado a lado; ao mesmo tempo, bateu as duas carrocinhas uma contra a outra e também as duas locomotivas – tal como na primeira sessão. Em seguida pôs dois balanços lado a lado e, mostrando-me a parte interna e mais comprida que ficava pendurada e balançava, disse: “olha como balança e bate”. Pus-me então a interpretar. Apontando os balanços pendurados, as locomotivas, as carrocinhas e os cavalos, eu disse que em cada caso eles eram duas pessoas – o papai e a mamãe – esfregando os “negocinhos” deles (sua palavra para genitais). Objetou, dizendo: “não, isso não é bonito”, mas foi em frente batendo os carrinhos e disse: “É assim que eles ficam batendo os negocinhos deles”. (Klein, 1932/1996c, p. 37)

Vemos que Klein é profundamente fiel à técnica psicanalítica, tal como proposta por Freud em sua abordagem de interpretação dos sonhos, analisando cada elemento da brincadeira – os objetos, as ações e as associações verbais que a criança expressa –, interpretando-os em direção a seu conteúdo latente, trazendo à luz em seguida o enredo que compõe a fantasia inconsciente. Podemos perceber como a psicanalista pensa o atendimento de crianças desprendida de expectativas pedagógicas e educacionais, articulando um projeto clínico que não parte da ideia de adequação da criança, mas de uma ética que procura aprofundar e ampliar seu contato com sua realidade psíquica em todos seus elementos: sexualidade, destrutividade, angústia, singularidade e alteridade. Além disso, a partir da teorização sobre as fantasias inconscientes, Klein abriu um campo fundamental para pensarmos o arcaico, assim como o campo das comunicações pré-verbais.

Apoiada na formulação freudiana de 1923 de que “o ego é primeiramente e acima de tudo um ego corporal” (p. 39), a autora explorou a partir do brincar os caminhos que conduzem das sensações corporais mais arcaicas a sua transformação em fantasias inconscientes, que são representações psíquicas das pulsões sexuais em suas diversas configurações – oral, anal e uretral. Na qualidade de processos psicossomáticos limítrofes, as pulsões dirigem-se sempre aos objetos que seriam capazes de satisfazê-las, e são esses objetos que, ao se transformarem em objetos internos da fantasia, constituem os cenários que formam a vida psíquica. Como indicam Cintra e Figueiredo (2018), as fantasias inconscientes seriam o lugar privilegiado de registro daquilo que Klein denominou *memories in feelings*,

memórias corporais mais arcaicas que podem ser captadas pelas comunicações pré-verbais dos pacientes¹.

Dessa forma, tomando o brincar como forma privilegiada de acesso ao material arcaico, Klein também foi uma das primeiras a estabelecer uma relação entre o brincar e a simbolização, tomando-os como forma privilegiada de possibilitar uma distância da própria violência pulsional do sujeito. Nesse sentido, a autora foi uma pioneira ao estabelecer a ordem simbólica como um instrumento defensivo eficaz para controlar as angústias persecutórias – ativadas pela violência pulsional e pelas próprias defesas arcaicas – que provocavam sofrimento psíquico e inibiam o desenvolvimento (Kristeva, 2002). Em sua clínica, o brincar era tanto sinalizador de que a simbolização falhava, quanto forma de cura, estabelecendo um percurso que partia das fantasias inconscientes indo até a constituição da realidade e de seu reconhecimento (Candi, 2020).

Assim, para além da leitura freudiana da primeira tópica, cuja interpretação do brincar era atravessada exclusivamente pelas questões referentes à sexualidade infantil, o trabalho do sonho e a realização de desejo, o brincar em Melanie Klein desde o início de suas formulações esteve aliado às noções de destrutividade e de angústias arcaicas. No entanto, em 1920, Freud nos oferece uma mudança radical, com “Além do princípio de prazer” que, tal como coloca Green (1970), transforma a morte em mestre absoluto, impondo a Eros a tarefa incansável de ligação pulsional para defender o Eu da desintegração e do caos. E é exatamente nesse contexto que Freud nos apresenta a sua análise mais apurada dos mecanismos psíquicos presentes na atividade de brincar, com a análise do *rollenspielen*, o jogo do carretel, que nos permitirá entender o brincar em sua dimensão de experiência, ou seja, não mais restrita à apresentação do material recalcado, mas como atividade simbolizante em si, transformadora pela própria criação de sua composição.

2.3

O *rollenspielen*: jogo e repetição, a essência da pulsão

¹ Essa teorização abriu o caminho para que autores pós-kleinianos (Isaacs, 1952/1982; Bion 1966/1991) pudessem compreender de forma mais clara que a capacidade de simbolizar se origina do mundo sensorial e das experiências emocionais, ancorados, sobretudo, na sensorialidade. Na clínica contemporânea, sobretudo na leitura das chamadas “novas patologias”, essa teorização é fundamental, tal como nos mostram as obras de Green, Anzieu, Roussillon, Ogden, dentre outros.

Na biografia que escreveu sobre Freud, Jones (1989) afirma que a visita que o pai da psicanálise fez a sua filha Sophie em 1915, quando observou a brincadeira de seu neto Ernst com o carretel, teve um impacto tão grande sobre ele que foi responsável pela reformulação de sua teoria pulsional. Green (1970) destaca que, ao refletir sobre a significação da brincadeira do pequeno Ernst e relacioná-la ao trabalho de elaboração da separação da mãe em 1920, Freud também elaborava seu luto por sua filha, que faleceu naquele ano, vítima da pandemia da gripe espanhola. Luto, separação e morte estão presentes nesta elaboração freudiana do brincar para além do princípio de prazer.

Em seu texto de 1920 Freud não pretendia estabelecer uma teorização sobre o brincar, mas se interrogar sobre o fenômeno da compulsão à repetição, peça-chave para a mudança paradigmática desse momento da sua obra, na qual reconhece nos impasses clínicos ligados à reação terapêutica negativa, à melancolia, assim como à manifestação psíquica dos sonhos traumáticos, modelos de funcionamento psíquico que não podem ser esclarecidos pelas concepções pulsionais até então formuladas. Essas manifestações levaram Freud a se reaproximar dos conceitos de trauma e de dor e a movimentar sua teoria na direção de uma força além do princípio de prazer, que opera independentemente dele.

Nesse trabalho, Freud (1920/2006l) nos lembra de que o psiquismo não se organiza de antemão orientado pelo princípio de prazer e que há condições prévias a essa configuração, a saber, a necessidade de ligação. Freud passa, então, a rastrear e analisar manifestações psíquicas que não respondem ao princípio de prazer, seja porque ele está momentaneamente fora de ação – como nos sonhos traumáticos e na reação terapêutica negativa – seja porque não se instituiu como organizador do psiquismo – como na melancolia. Essas mudanças fundamentais abriram caminhos para a segunda tópica freudiana, sem que a primeira tenha por sua vez se tornado obsoleta, pois a escuta do que está no campo do inconsciente, do que diz respeito ao desejo e a suas representações, segue válida. Mas, nesse momento, Freud nos permite pensar no que não aparece pela via das representações de palavra, que comparecem em atos.

As moções pulsionais passam a ser pensadas, assim, como tendo diferentes destinos, sendo a elaboração representativa apenas um deles. É nesse contexto que Freud se interroga sobre o trabalho psíquico envolvido no brincar, que é um ato que articula a repetição e o trauma por outras vias, ou, como coloca Roussillon (2006a),

é o registro do ato não oponível à representação, como nos mostra de maneira magistral o jogo do carretel ou *fort-da*.

Muitos autores de fato se debruçaram sobre o *fort-da*, acentuando como este jogo de aparecimento e desaparecimento se constitui como a manifestação da atividade lúdica em sua originalidade, ao mesmo tempo que nos fornece um exemplo da primeira função que podemos atribuir ao brincar, nada menos que poder simbolizar a perda, dar representação à ausência, o que nos remete à própria instauração da atividade de representação.

Seguiremos com o incentivo de Green que, em seu texto de 1970, coloca que o fato de esse jogo já ter sido muito trabalhado na literatura psicanalítica não deve nos intimidar a oferecer nossa contribuição, e o faremos trazendo a dupla aplicação do jogo, como estrutura e como processo. Como estrutura, ele se apresenta como um jogo paradigmático no campo de estudos da psicanálise que pode ser usado como modelo para outros jogos que, tal como ele, representam esse momento da constituição psíquica do sujeito em que o que está em pauta é a problemática da separação do objeto primário. Como processo, ele se inscreve no campo das questões referentes à constituição dos processos de simbolização, apresentando uma primeira leitura freudiana sobre a pulsionalidade presente no brincar e sua função de representação desse campo pulsional.

Freud (1920/2006l) nos apresenta o jogo a partir de dois momentos: primeiro Ernst, então com 18 meses, tinha grande prazer em jogar pequenos objetos para longe do seu campo de visão, demonstrando prazer ainda maior quando os adultos devolviam o objeto lançado. Em seguida, nos diz Freud, a brincadeira evolui e o menino passa a jogar e trazer o carretel através do cordão. A ação descrita é a seguinte: o menino está em um berço, protegido pelo resguardo e por uma cortina; ele tem um carretel retido por um cordão, o carretel é jogado para longe de sua visão, ação que acompanhava a vocalização “ôôôô” para depois ser puxado de volta pelo cordão, retornando a seu campo de visão, dessa vez acompanhando a vocalização “ah!”. Freud entende que a utilização dos fonemas “o” e “a” se referem as palavras em alemão *fort* (longe) e *da* (aí, perto).

É exatamente a repetição idêntica da brincadeira que configura um jogo, marcado pela atividade (fator econômico, pulsional) e pelo prazer. Esses fatores permitem que Freud efetue uma interpretação do ato: o jogo representa a alternância presença/ausência materna, à qual a criança está submetida passivamente. Ao

propor esta interpretação, ele estabelece uma ligação entre duas cenas distintas, a do não-jogo (na qual a mãe vai e vem sem que a criança possa fazer nada) e a do jogo (na qual o objeto que representa a mãe está sob controle da criança), estando aí presente um “duplo retorno” (Roussillon, 2006a), no que tange aos destinos possíveis da pulsão: o retorno contra si, no qual a criança provoca em si mesma o que a mãe lhe fez, e o retorno passivo/ativo.

Novamente vemos Freud equiparar o brincar ao sonho, mas dessa vez aos sonhos traumáticos, pois ambos – brincar e sonhos traumáticos – têm como pano de fundo uma compulsão à repetição em que estão envolvidos diferentes registros do trabalho psíquico. O processo de duplo retorno constitui para o sujeito uma retomada do acontecimento traumático inicial, mas há diferença: no brincar, diferentemente dos sonhos traumáticos, essa retomada é acompanhada de júbilo, de prazer.

Diferentes autores entendem esse júbilo do brincar a partir de matrizes diversas. Para Freud, como colocamos acima, o prazer do jogo é consequência do retorno passivo/ativo, quando a criança reverte algo experimentado passivamente em uma experiência similar por ela provocada. Claro que o movimento não é intencional e, desde 1914 com o texto “Recordar, repetir, elaborar”, Freud postula que a repetição não depende de um saber consciente; ao contrário, estaria muito mais relacionada aos materiais inconscientes que insistem em busca de elaboração.

Outro ponto destacado por Freud e aprofundado posteriormente na leitura kleiniana do brincar é o da vingança exercida pela criança contra a mãe, por sua partida. Nesse sentido, o uso de um substituto do objeto primário permitiria à criança exercer sua agressividade sem correr o risco de retaliação. No texto de 1914, Freud já havia observado que, quando seu pai foi para a guerra, Ernst lançava o carretel repetindo a frase “vá para a guerra!” (Freud, 1914/2006j). Nessa leitura, jogo erótico do domínio permite trabalhar a passividade do sujeito através do brincar, como fica claro em brincadeiras que sucedem a situações traumáticas vividas pelas crianças, como idas ao médico, nascimento de irmãos ou mesmo histórias de terror que são pedidas para serem repetidas incessantemente, respeitando-se os mínimos detalhes, sem nenhuma alteração.

A partir da leitura kleiniana, não se trataria apenas de defender-se de uma situação dolorosa, mas, além disso, o brincar permitiria a descarga de impulsos agressivos contra o objeto. “O jogo seria então a expressão disfarçada de vingança

contra a mãe que é morta e ressuscitada um número indefinido de vezes” (Green, 1970, p. 465, tradução nossa). Klein lê a problemática da separação de forma diferente de Freud, pois, para ela, no início da vida a criança é tomada de tal violência pulsional que não é possível para ela suportar a ausência, que é vivida como um ataque, mobilizando defesas que buscam barrar tanto o objeto mau quanto suas próprias fantasias inconscientes. Para ela, portanto, o prazer envolvido no brincar é derivado das fantasias sádicas de ataque ao objeto, fantasias essas que serão alvo do sentimento de culpa no estágio depressivo.

Ainda sobre o tema do júbilo que acompanha o brincar, Soulé (1970) propõe uma leitura original, considerando que há o elemento de dominação motora incluído no prazer que essa atividade gera. Para ele, a fonte de satisfação e o júbilo oferecido pelo jogo do carretel residem no fato de que ele concretiza, aos olhos da criança, a conquista de uma habilidade motora adquirida lentamente em etapas sucessivas, que inclui a manifestação somática de fenômenos corporais que remetem ao *fort-da*, ou seja, ao trabalho de elaboração da separação.

Para Green (1970), o ponto no qual se ancora o prazer do brincar é o mesmo que se ancora o sofrimento dos sonhos traumáticos: a repetição. Para o autor, a repetição é fundamentalmente o que gera prazer ao jogo, mas uma *repetição com valor simbólico*, que só é possível a partir de algumas condições pré-psicológicas, as quais são anunciadas por Freud em seu texto e retomadas por ele:

Este jogo é a atividade de uma criança comum, em nada se distinguindo por inteligência precoce ou excepcional. No entanto, se nada o torna digno de interesse especial, a banalidade de seu caso chama a atenção na medida em que se refere a uma “ordem das coisas” que é aquela da Infância. É de fato uma criança cujo desenvolvimento foi normal; ele foi criado, alimentado e cuidado por sua mãe. Esta observação nos parece importante. Descobrir o valor simbólico da repetição requer uma organização do simbólico preservada de uma alteração excessiva do desenvolvimento. (Green, 1970, p. 463, tradução nossa)

No caso do jogo do carretel, que o autor entende como uma metáfora do movimento da pulsão, a repetição que nos é apresentada se refere ao circuito do desejo, pois seu movimento “visa o objeto que não pode alcançar, despertando a angústia de sua perda, superada em seu reencontro gerando prazer” (Green, 1970, p. 466). O circuito que o jogo repete em cada um de seus termos – ato motor, expressão verbal, posição da criança frente ao carretel visível/invisível – se apresenta como repetição atuada não apenas da separação, mas da vivência de perda e reencontro com o objeto primário, servindo, assim, como um *análogon*

externalizado do movimento pulsional – movimento de ligação e desligamento. Essa hipótese de Green se ampara na experiência de satisfação a partir da realização alucinatória do desejo como base de modelo constitutivo do psiquismo que se ancora no caráter indissociável do par pulsão-objeto.

Para Green (1979/2017d), a metapsicologia freudiana tem como eixo organizador a teoria do desejo, que nos permite pensar na emergência do psiquismo a partir de uma lógica da esperança. Apresentada por Freud ainda em 1895, no “Projeto para uma psicologia científica” e retomado em 1900 no capítulo VII da “Interpretação dos sonhos”, podemos entender que o mecanismo de realização alucinatória do desejo é inaugurador do psiquismo, sendo definido como uma operação psíquica que permite, a partir da alucinação do objeto, um retorno do caminho pelo traço mnêmico da experiência de satisfação, quando se presentifica a falta do primeiro objeto de satisfação (seio). A grande força motriz da ação de um sujeito, em Freud, é a busca de retorno ao momento mítico de satisfação plena, que nunca mais será revivido integralmente, pois o circuito, como o jogo do carretel nos mostra, é de perda e reencontro.

Esse primeiríssimo trabalho do aparelho psíquico tem duplo aspecto: por um lado, apresenta a potência do psiquismo que é capaz de alucinar o objeto de satisfação e se apaziguar, ainda que temporariamente, utilizando para isso sua própria ilusão. Por outro lado, apresenta seu limite, pois o objeto alucinado não tem as características do objeto que falta, o objeto real, único verdadeiramente capaz de diminuir a violência pulsional que invade o aparelho psíquico do sujeito em constituição, evidenciando, assim, seu desamparo (Candi, 2020).

Dessa forma, é a partir da realização alucinatória do desejo que se opera uma primeira diferenciação entre representação e percepção, pois a criança é levada a distinguir entre a representação subjetiva que não satisfaz a pulsão e a percepção objetiva que traz as propriedades que permitem a descarga motora que realiza a ação específica. Freud (1925/2007) entende que só pode haver representação a partir da perda do objeto que foi um dia objeto de satisfação. O juízo de existência permite uma reconstituição da perda: “O pensamento possui a capacidade de trazer à mente uma vez o que já foi percebido uma vez, reproduzindo-o como uma apresentação sem que seja necessário que o objeto externo ainda esteja lá” (p. 149).

No entanto, para que esse movimento aconteça e a repetição funcione de forma simbolizante, é necessário um trabalho psíquico fundamental que pressupõe

o encontro com o objeto, e Green (1970) destaca o papel das pulsões de morte na inauguração desse circuito, afinal, estamos no campo do que está além do princípio de prazer, do trauma. Como estrutura, o jogo do carretel nos apresenta um modelo em que a saída para o caráter traumático da experiência, ou seja, sua possibilidade de temporalização e de integração ao psiquismo, se ancora em uma relação com o objeto primário cuja negatividade está incluída, tal como aponta Green (1970):

Mas ainda precisamos enfatizar a importância da ausência, da negatividade. A mãe deve estar perdida para que a criança tenha que repetir algo através da brincadeira. A ausência força o sujeito a se manifestar como a ausência de alimento e a fome força o lobo a sair da floresta. Ainda é necessário que essa negatividade permaneça em os limites da ausência, inclui a esperança do retorno, que não seja um desastre ou catástrofe. (Green, 1970, p. 468, tradução nossa)

A teorização sobre o trabalho do negativo estruturante nos permite entender que além da perda do objeto que uma vez trouxe satisfação, “é necessário que se instaure uma espécie de espaço vazio suscetível de recolher todo o trabalho desenvolvido após esta separação irremediável” (p. 472).

Esse espaço vazio é entendido como uma “estrutura enquadrante”, a representação da ausência de representação, que oferece ao sujeito um limite estruturante onde o pensamento pode advir. A estrutura enquadrante se remete a uma estrutura tridimensional existente desde o início da vida do sujeito, formada fundamentalmente por duas partes justapostas dos cuidados maternos: a dimensão positiva, que se refere aos aspectos visíveis da relação com objetos primários (mãe boa ou mãe má...) e, por outro lado, a dimensão negativa, que se remete aos aspectos silenciosos e invisíveis, ao avesso da realização alucinatória do desejo, que Green (1983/1993a) chama de alucinação negativa.

É a alucinação negativa que permite que o investimento libidinal do objeto se transforme em estrutura, em uma moldura de quadro, que permite o investimento em novos objetos. Dessa forma, se Freud (1925/2007) nos apresenta a representação como resultado do investimento do traço mnêmico deixado pelo objeto, Green (1986/1993c) acrescenta que, para advir a capacidade de representar, ao investimento desse traço mnêmico deve-se acrescentar um desligamento operado pelo próprio objeto. A alucinação negativa da mãe, nesse sentido, permite a constituição da categoria intrapsíquica da ausência, que oferece o suporte necessário para que possa advir a representação; dessa forma, é a ausência que a alucinação negativa da mãe instala que permite a articulação da dimensão

intrapésquica e intersubjetiva, permitindo a constituição do Eu-transicional (Candi, 2020) que pode formar representações que se sustentam no tempo, sendo capaz de brincar com essas representações.

A alucinação negativa é estruturante quando ela se sustenta em um movimento duplo de negação (Figueiredo, 2004): negação interna do objeto por um lado, e negação por parte do objeto, que se permite distanciar. Ou seja, é necessário que o objeto primário possa dizer *não*, podendo se fazer esquecer. Podemos entender, assim, que é necessário que haja um “desinvestimento suficiente” do objeto no bebê para que seu apagamento seja efetuado, revelando-nos a importância da ação da pulsão de morte para que o trabalho do negativo seja estruturante (Paes & Zornig, 2018).

É necessário, nesse sentido, que entendamos a teoria pulsional no quadro conceitual que Green propõe a partir de sua leitura da obra freudiana. Para além da associação entre as pulsões de vida e de morte aos movimentos de ligação e desligamento, Green (1986/1993b) propõe como metas fundamentais das pulsões as funções objetualizante e desobjetualizante. A meta essencial da pulsão de vida seria a função objetualizante, que não só pressupõe a ligação com os objetos internos e externos, como diz respeito à própria possibilidade de se transformar estruturas e objetos. A meta da pulsão de morte, por outro lado, é realizar a função desobjetualizante, desligando o investimento no objeto, mas também atacando a própria capacidade de investir.

Podemos entender, então, o “não fundamental” por parte do objeto primário ao qual nos referimos anteriormente, a partir da ação da pulsão de morte. Tal como coloca Green, esse *não* se dá “[...] não apenas na forma ‘você é mau’, mas também chegando ao caso de ‘você não existe’” (Green, 1986/1993c, p. 376). Se a pulsão de morte não circula de maneira suficiente no objeto, ou seja “se ele falha em ser falível, a estrutura enquadrante igualmente se fragiliza e as pulsões não conseguem ser suficientemente contidas” (Oliveira et. al., 2016, p. 83).

A criação de um espaço interno diferenciado depende, portanto, do apagamento do objeto. Isso não se refere apenas à separação física, ao vai e vem da mãe, como uma primeira leitura do jogo do carretel poderia indicar, mas a partir da função crucial desempenhada pela alucinação negativa da representação do objeto. Nos casos em que o objeto não pode ser apagado, sua presença se torna intrusiva, impossibilitando sua introjeção como estrutura enquadrante do psiquismo: “Recai-

se nesse momento em uma espécie de coalescência entre o objeto e sua pulsão, e o objeto, ao invés de ser o que torna a pulsão tolerável, é o que, ao contrário, a torna ainda mais intolerável” (Green, 1988/2010, p. 302).

Retornando ao jogo do carretel, portanto, podemos entender que a marca da repetição simbolizante envolvida nesse exemplo de brincar é o fato de que a criança do carretel repete uma experiência de separação em que não está excluída a esperança do retorno, evidenciando a circularidade do circuito do desejo, o que nos revela a posição paradoxal do objeto no circuito que o constitui: “está lá para estimular, para despertar a pulsão, e ao mesmo tempo para contê-la. (Idem, p.301).

Portanto, a capacidade de realizar alucinatoriamente o desejo só opera quando a pulsão sexual da criança encontra no mundo externo um objeto de satisfação, ou seja, ela só pode operar se amparada pelo objeto em sua dupla manifestação: como objeto que se permite apagar, mas também como objeto que, por sua dimensão de presença, permite a instauração dessa capacidade alucinatória. Nesse sentido, o mecanismo se refere a um percurso de inauguração psíquica, que acontece a partir do encontro inicial entre um psiquismo em busca de satisfação e um psiquismo desenvolvido (Green, 1995) que se coloca em posição de responder à demanda. Para que o processo ocorra, são necessários, portanto, dois polos: a busca de satisfação, por um lado, e o desejo de satisfazer, por outro, sendo ainda imprescindível que o objeto possa desempenhar as duas funções opostas de estimulação e contenção pulsional, ao paradoxalmente se oferecer e se recusar como objeto de prazer (Garcia, 2012). Esse circuito oferece ao sujeito o que Green (1979/2017d) chama de um funcionamento pela lógica da esperança, que se fundamenta na possibilidade de uma reunião com o objeto de desejo e se constitui a partir dos processos primários.

Esse estatuto do objeto que instaura a lógica da esperança é o que permite que a brincadeira aconteça enquanto ação simbolizante. Como vimos, a mãe precisa estar perdida para que a criança tenha que repetir algo através do brincar, no entanto, é necessário que essa ausência inclua a esperança do retorno, para que não seja vivida como uma catástrofe. Isso também está presente no jogo, pois o desaparecimento do carretel nunca é puro desaparecimento. Como aponta Roussillon (2006a), o jogo segue um acordo, uma convenção sensorial, pois “se o olho finge ignorar a presença do objeto, a mão ‘sabe’, em troca, que o carretel está sempre presente na ponta do fio que a criança segura” (p. 107). É graças a esse

acordo sensorial que o objeto está ao mesmo tempo presente e ausente, o que possibilita sua ação simbolizante.

Essa estrutura de jogo apresenta diversas manifestações no brincar das crianças, como o jogo de esconder e aparecer o rosto – “Cadê o bebê? Achou!” – que causa tanto prazer em crianças pequenas, ou esconder pequenos objetos que são procurados a partir de pistas que remetem à sensorialidade – “Está frio? Está quente?” – ou o jogo de “retirar” partes do corpo – “Tirei seu nariz!” – são exemplos de brincadeiras em que o que se joga é a potencialidade presença/ausência. Esses jogos só podem ser jogados se a criança funciona pela lógica da esperança, caso contrário, o desaparecimento se torna terror, perda definitiva, mutilação do corpo.

A criança do carretel “só joga por tanto na medida em que ela é jogada” (Green, 1970, p. 466, tradução nossa), o que nos leva a novas elaborações no que tange ao já mencionado destino da pulsão de reversão da passividade em atividade, pois, a criança que brinca não é mais lida como agente, mas aquele que “sustenta uma pretensão de sujeito, passivando sua atividade” (p. 468, tradução nossa). E ao que a criança do carretel é passiva? Ao vai e vem da mãe? Sem dúvidas a problemática da ausência está incluída, mas em outros termos. Green propõe um passo a mais nessa leitura: a criança é passiva frente a uma conjuntura que a domina e constrange, qual seja, “o desejo do objeto no interior da falta que segue sua perda” (p. 466). Seria essa falta que força a criança em busca da simbolização, que está na origem da deformação pela qual o jogo é criado.

Dessa forma, a criança que brinca não pode ser entendida como o sujeito da consciência. Isso é um dado importante, pois reverbera na forma como iremos interpretar o brincar. Ao aderirmos à interpretação da criança como agente ativo do jogo, deixamos de ver a particularidade da posição inconsciente do sujeito, que se encontra exatamente onde este está preso na rede de operações que ativamente cria. A criança não brinca por que tem vontade (consciente), o que pode ser questionado em uma tal abordagem é a existência de tal sujeito como sujeito intencional, sujeito que significa por seu jogo uma intenção. Na leitura que propomos, junto com Green (1970), o sentido emerge enquanto o jogo é jogado, como propulsor, mas também resultado da operação que inaugura. Tal como aponta o autor, a criança ignora o que ela brinca enquanto brinca, caso contrário não brincaria, capturada como é por essa atividade:

Ela poderia falar e ela diria: Eu (a criança) brinco com o objeto. Eu brinco de fazer a minha mãe desaparecer e reaparecer. Mas essa criança não diz, é Freud quem o diz, porque a criança, se pudesse dizê-lo, talvez não precisasse mais ser capturada pelo jogo. Na verdade, tal sujeito não pode ser apenas o sujeito da consciência. (Green, 1970, p. 466, tradução nossa)

Nesse sentido, o que Freud nos oferece na análise do jogo do carretel é a possibilidade de entendermos o brincar como ato que transforma “os movimentos de retorno contra si em potencialidades autorreflexivas de si” (Roussillon, 2006a, p. 104), justamente porque nele está presente uma combinação específica entre os processos primários e secundários. Nesse sentido, o brincar é o trabalho psíquico por excelência que combina ação motora – seu valor experiencial – e o trabalho simbolização.

Vemos, portanto, que, ao buscarmos recuperar o percurso freudiano sobre a problemática do brincar, caminhamos de um brincar/encenar como realização de desejo que se baseava no paradigma do sonho e que implicava o “tornar consciente o que era inconsciente” como objetivo do tratamento psicanalítico, para uma clínica em que a repetição aparece no lugar daquilo que não pode ser lembrado, pois ainda não foi representado. A partir dessa virada, o desconhecido e a liberdade de pensamento que eram centrais no tratamento psicanalítico das neuroses foram complementados com a repetição em ato do traumático, ato que busca inscrição no aparelho psíquico.

Essa leitura sobre o estatuto do brincar ganha contornos que oferecem caminhos de elaboração da própria psicanálise. Se, no contexto da primeira teoria pulsional, portanto, há um conteúdo latente, no sentido de recalcado, que é deformado pela brincadeira, podemos perceber que, a partir da segunda teoria pulsional, o brincar em um só ato é produtor de forma, sentido e enigma, marcado pelas forças pulsionais do id, que não se restringem ao recalçamento. Isso nos permite abrir as portas para uma leitura do brincar que comporta uma relação de coexistência na produção de sentido entre apresentação e representação, entre sensorialidade e inteligibilidade, nos permitindo pensar em sua manifestação via ideia do paradoxo estruturante.

O jogo do carretel apresenta um brincar que não está articulado ao princípio do prazer, ou seja, um brincar cuja razão de existência se relaciona com o estatuto próprio da experiência, seus limites e condições de representatividade. A leitura freudiana do *fort-da* estabelece, assim, a relação entre o sujeito e o objeto e as

condições em que o risco de perda do objeto infere no risco de perder a si mesmo, apontando a concomitância entre o reconhecimento do objeto e a constituição subjetiva. Freud vai, assim, lançar as bases da relação entre o jogo e os processos de simbolização, que serão aprofundadas por seus sucessores, que tomarão o brincar como trabalho psíquico implícito à constituição desses processos.

Esse caminho aberto por Freud será seguido pelos pós-freudianos de diferentes formas, mas temos que acentuar a contribuição de Winnicott, que se dedica especialmente a entender o brincar enquanto experiência central constitutiva do sujeito, embora traga particularidades que o diferenciam da leitura freudiana, sobretudo em relação a sua leitura sobre a participação da vida pulsional nessa atividade.

2.4 Brincar e simbolização

Roussillon (2015b) entende que, a partir do momento que os psicanalistas começaram a vislumbrar uma série de sofrimentos psíquicos, os quais se relacionam não com a forma representada, mas com o processo de simbolização, se iniciou a elaboração de uma “metapsicologia da simbolização”². Enquanto se acreditava que tudo o que era vivido era representado se o sujeito assim desejasse, a atenção era voltada ao recalco e seus desdobramentos. No entanto, no contexto das psicopatologias contemporâneas³, que apresentam desafios por trazerem a problemática do vazio, da ausência de simbolização, das atuações e dos lutos impossíveis, a insuficiência dessa concepção começou a ficar clara.

Tal como formulamos anteriormente aqui, a teoria freudiana da representação se baseia, sobretudo, na ideia de perda do objeto. Uma vez perdido, o sujeito mantém retido um investimento alucinatório do traço do objeto

² Embora não aprofundemos essa diferença em nosso trabalho, reconhecemos que há particularidades referentes aos conceitos de representação e simbolização. Podemos fazer referência ao trabalho de Levy et al. (2013), que efetuaram uma genealogia dos conceitos, identificando que, enquanto o conceito de representação na obra freudiana apresenta um caráter acentuadamente intrapsíquico, o conceito de simbolização se aproxima mais de uma leitura intersubjetiva da constituição do psiquismo, estando presente a partir dos trabalhos de Ferenczi, mas aprofundado com a teorização de autores contemporâneos como Bion, Green, Ogden, Roussillon, dentre outros.

³ Nos referimos aqui ao terceiro movimento psicanalítico, tal como apresentado por Green (1974/2017a) em seu trabalho “O analista, a simbolização e a ausência no enquadre analítico”, concebido como um modelo que articula a problemática intrapsíquica e a intersubjetiva para pensar os quadros que se encontram nas fronteiras da analisabilidade, centrados nos novos quadros paradigmáticos: os casos-limite e as estruturas não-neuróticas.

anteriormente percebido para que se inscreva a representação, portanto, o sujeito deve renunciar ao modo de satisfação alucinatório, submetendo-se ao princípio de realidade, efetuando o luto pelo objeto perdido. Desse processo resulta um primeiro núcleo autoerótico na criança que, se tudo correr bem, lhe permitirá aos poucos entrar em relação com o mundo externo, inaugurando a intersubjetividade.

A grande dificuldade que se impôs para a clínica é que se percebeu que em alguns quadros o trabalho de luto parece impossível e a resposta para essa impossibilidade está justamente no fracasso dos processos de simbolização, pois sem poder recorrer à representação, não se pode suportar a falta do objeto primário. Ora, aparentemente tem-se aqui uma antinomia, pois é preciso fazer o luto do objeto para simbolizar, no entanto, para se realizar o luto é necessário poder simbolizá-lo. É necessário que se renuncie à identidade de percepção para que se possa representar o objeto, mas para que seja possível renunciar à identidade de percepção, é necessário ter-se representado de maneira suficiente o objeto, ou seja, é necessário que se tenha *brincado suficientemente com ele* (Roussillon, 2015b). Se no lugar da antinomia entendemos esse duplo estatuto do objeto pela via do paradoxo, podemos supor, assim, que o foco se deslocou para o jogo e para a relação com os objetos, mas desta vez na direção do *objeto da relação* e não apenas do objeto da autoconservação, objeto que se encontra “sempre dentro e fora também” (Garcia, 2016, p. 56).

Nesse sentido, o brincar assume novos contornos, que remetem à transicionalidade. Os jogos como o *fort-da* passam a ser, nessa leitura, exemplos de operações psíquicas elaboradas, que ocorrem em concomitância a um trabalho de separação do objeto primário suficientemente bem sucedido. Como coloca Green (1970), a propósito do jogo do carretel:

Uma criança abandonada, uma criança hospitalizada provavelmente não teria jogado dessa maneira. Em vez de girar um carretel, então para alcançá-la juntando o grito ao gesto, talvez ele se balançasse no local ou batendo a cabeça contra as paredes de uma forma estereotipada. (p. 463)

Outros jogos precisam ser jogados entre a criança e seu objeto primário antes que o *fort-da* possa se constituir. Tal como nos mostra o pequeno Pedro.

2.4.1 Pedro, quatro anos

Pedro foi encaminhado pela creche em que estuda para o grupo terapêutico de orientação psicanalítica por ser uma criança extremamente inibida, não demonstrando interesse pelas atividades da creche, nem interação com os amigos. As professoras relatavam que ele quase não falava, embora observasse com atenção todas as propostas pedagógicas e as executasse de maneira relativamente correta. Era uma criança triste, diziam elas, sem vida.

Em uma primeira sessão individual com a criança, foi possível observar o que a professora falava. O menino observou a sala, mas não interagiu com as terapeutas. Demonstrou pouco interesse pelos brinquedos, mas, quando eram oferecidos, ele pegava, mexia, depois os colocava de volta na estante e voltava a sentar sem falar nada. Em algum momento da sessão ele se assustou com uma buzina de um carro na rua, ficando claramente perturbado. A terapeuta fala que foi um carro “lá fora na rua” que buzinou. Ele sussurra bem baixo “carro, na rua?”; a terapeuta fala: “é, lá fora na rua”. Ele então olha para a janela, sem se levantar. Essa dinâmica se repetiu muitas vezes nos encontros seguintes, quando ouvia um barulho mais alto fora da sala, ele olhava para a terapeuta, que localizava a fonte do som: “são crianças falando lá fora no corredor”, “é um caminhão passando lá fora na rua” e ele passou a sorrir depois dessa fala, parecendo aliviado. Além disso, voltava constantemente à primeira pergunta “carro, na rua?”.

Os brinquedos continuavam a lhe serem indiferentes, até o momento em que foram introduzidos dois carrinhos pequenos entre eles. Ele os viu e primeiramente os segurou nas mãos fechadas durante toda a sessão. Nas sessões seguintes, passou a brincar com eles da seguinte forma: ele colocava um de frente para o outro encostados, como se estivessem colidindo de frente, de repente abria os braços e os arremessava bem forte, um para cada canto da sala. Ele sorria e olhava para as terapeutas. Elas pegavam os carrinhos e ofereciam de volta para ele, que demonstrava prazer em repetir a mesma brincadeira.

Depois de algum tempo, Pedro passou a se interessar por outro brinquedo: a cesta de frutas de plástico. Ele pegava com cuidado, sentava-se no chão e arremessava as frutas para longe. Depois de um tempo, as terapeutas passaram a nomear as frutas, dizendo: “ih, lá se vai a pêra!”, “lá vai o limão!”, “tchau, tchau, maçã”. O menino ria, e com o tempo passou a “comer” as frutas, depois jogá-las com uma cara de quem “comeu e não gostou”. As terapeutas então diziam: “tchau, pêra, o Pedro não gostou!”, “tchau, limão, você está azedo!”. Muitas vezes ele

oferecia a fruta para uma das terapeutas “provar” antes de jogar. Ao mesmo tempo, continuavam a diferenciar o “dentro e fora” com os barulhos do ambiente.

Em uma sessão específica, ao caminharem da sala de aula até a sala de atendimento, viram uma grande tartaruga em um canteiro do jardim da escola. Pedro ficou interessado. Quando chegou à sala de atendimento, aproximou-se da janela e perguntou para a terapeuta: “tartaruga?”. A analista disse que ele não está vendo a tartaruga, mas que ela está lá fora, no jardim, na casa dela. Pedro sorriu, correu até a mesa, pegou (pela primeira vez) papel, lápis e desenhou um círculo, dizendo: “desenhei a tartaruga”. Depois desenha outro círculo e diz que é a casa da tartaruga.

A história de Pedro foi contada aos poucos. As professoras falavam com preocupação da mãe dele, que é considerada “estranha” pela equipe escolar. Ela nunca falou com as professoras e, muitas vezes, ao levar o filho para a escola, elas percebiam a dificuldade que apresentava no momento de se separar dele. Diziam que ela abraçava Pedro “como se ele estivesse indo para a guerra”, que muitas vezes falava coisas no ouvido do menino e ele entrava na escola chorando. Algumas vezes ela desistia de deixá-lo na escola, voltava com ele para casa e, mais uma vez, disseram que ele ia chorando.

Nas entrevistas com os pais, descobrimos, então, que a mãe de Pedro é esquizofrênica paranoide e que há pouco tempo se separou do pai, depois de um surto delirante que envolvia ele e uma colega de trabalho, que ela acreditava segui-la constantemente de carro pela rua. Ela andava então atenta aos carros que passavam, para identificar essa perseguidora que acreditava querer roubar seu marido e seu filho. Descobrimos que muitas vezes ela se isolava com Pedro por semanas, sem sair de um cômodo da casa e sem deixar ninguém entrar.

2.4.1.1

É isso um jogo?

Para efeito de nossa análise, dividiremos o fragmento acima em três momentos fundamentais: primeiro, o momento de constituição do espaço do jogo, em que é inaugurado um lugar onde a pergunta “é isso um jogo?” pôde emergir em sua potencialidade; segundo, o momento em que a criança estabelece um primeiro jogo a partir de sua pulsionalidade, uma espécie de *fort-da* em que já encontramos

a atividade de simbolização mais efetiva; e um terceiro momento, em que se inicia um jogo de faz-de-conta, em que o brincar compartilhado comparece em todo seu valor representativo.

Entendemos que, para que um jogo se constitua, é necessário consenso referente à pergunta que está sempre implicitamente presente: é isso um jogo? A questão está sempre presente porque todo jogo remete a um não-jogo, utilizando-se de sinais que valem para outras atividades, determinados caracteres em comum com a realidade, mas que devem permanecer quantitativamente controlados para que o espaço do jogo não se perca. Esse é o valor simbólico do jogo, mas também aponta para a sua precariedade: “se o mordiscar transformar-se em mordida, o espaço do jogo é ameaçado” (Roussillon, 2006a, p. 103).

Isso equivale a dizer que, em estado nascente, o espaço do jogo se apoia em um não-jogo no qual a pulsão se expressa plenamente (Roussillon, 2006a). Para que esse processo aconteça, para que a transicionalidade possa se instaurar e o espaço do jogo possa ser finalmente reconhecido, a criança precisará do objeto, precisará que ele se deixe atacar, usar, sem retaliação ou retirada, para que, assim, o brincar possa surgir em sua potencialidade. Sem isso, a criança fica imersa em um mundo vazio, silencioso, tal como Pedro nos mostra. Veremos, no entanto, que o menino não silencia por timidez ou inibição. Essa ideia suporia que ele guarda em segredo seus pensamentos. Pedro silencia pois ainda não pôde pensar seus próprios pensamentos, pois ainda não pôde criar um espaço separado de seu objeto primário em que o pensar e, logo, o brincar, pudessem se constituir de maneira suficientemente boa.

Pioneiro na leitura sobre o papel central do objeto para o desenvolvimento psíquico da criança, Winnicott nos oferece um corpo teórico no qual o brincar é signo de saúde, além de servir como paradigma para a transferência na clínica de crianças, mas também na de adultos. Diferente de Freud, que coloca o brincar na série de atividades psíquicas sem dedicar-lhe uma especificidade, e mesmo de Klein, que o elevou à condição de técnica, mas que estava mais interessada em seus conteúdos, Winnicott entende que o brincar é ação que vale pela própria ação, é ato que ganha significação em sua execução (Winnicott, 1975).

Para o psicanalista inglês, o brincar pertence à transicionalidade, espaço nem interno nem externo, mas criado no “entredois” do espaço potencial (Candi, 2020). O brincar se constitui como a dinâmica relacional que perpassa o início do

processo de separação entre bebê e objeto materno, mas também da relação com o objeto materno como separado de si e, conforme essa separação/relação se torna mais concreta e efetiva, mais sofisticado e complexo o espaço do jogo vai se tornando. No início da vida, o objeto transicional é inaugurador dos fenômenos ligados à transicionalidade, sendo descrito por Winnicott (1954/2000a) como primeira possessão não eu.

Na leitura original que empreende da obra de Winnicott, Green (2013) entende que, ao falar de objeto transicional, o autor inglês se refere menos a um objeto do que a um espaço propenso a criar objetos, um espaço suscetível de transformar elementos do mundo em objetos internos. Nesse sentido, vale sublinhar que a fronteira externo/interno do psiquismo é formada, para Winnicott, por um limite metafórico, se constituindo como espaço potencial da junção do que estava separado e da separação do que estava reunido. Dessa forma, as qualidades da relação com o objeto serão decisivas, sendo possível que o processo não ocorra da forma esperada, ficando o sujeito preso em uma fixação imobilizadora, referente a experiências traumáticas de fusão ou de separação.

É interessante notarmos que a transicionalidade surge, na leitura de Winnicott, como um potencial somático inato do bebê que, por sua prematuridade, necessita contruir um narcisismo primário que o permita entrar em relação com a realidade compartilhada. Dessa forma, a criatividade seria, nesse primeiro momento, uma expressão do verdadeiro *self* da criança, que inclui um *quantum* de agressividade que precisará ser acolhido por seu objeto fundamental, que lhe dará suporte e devolverá de maneira amorosa sua expressão. Esse movimento é o que permitirá o estabelecimento de um primeiríssimo limite.

Lembremos que o primeiro movimento de Pedro em análise é a demarcação de um dentro e um fora, onde o objeto persecutório do significante materno “carro” era localizado fora, lá fora “na rua”, como o menino não cansava de repetir como forma de questão, se assegurando que estava a salvo. Os barulhos de fora violentavam o *setting* tal qual uma buzina invasiva e barulhenta e não o permitiam brincar. Entendemos que o brincar não podia se instaurar e cumprir sua função de transicionalidade, pois, antes que uma separação pudesse ser representada, essa criança precisava vivenciar uma experiência ainda mais arcaica, um brincar que se relacionava com o conceito de uso do objeto, como concebeu Winnicott (1975).

Roussillon (2006b) acentua que, ao falar da gênese da relação com o objeto a partir do amor impiedoso, Winnicott nos oferece uma teoria sobre a gênese da relação do sujeito com a realidade externa – logo, da simbolização – que é composta pelo paradoxo fundamental de que, para que seja descoberto em sua exterioridade, o objeto precisa se deixar destruir. Esse paradoxo se refere à relação dinâmica do bebê com seu objeto primordial, em que ele só é encontrado como objeto externo se puder ser destruído fantasmaticamente e puder, sobretudo, sobreviver a essa destruição. Iremos nos debruçar sobre este paradoxo.

Na primeira parte de nosso trabalho, apresentamos, a partir de um percurso breve, a elaboração kleiniana sobre o brincar e sua concepção das fantasias inconscientes, acentuando seu papel fundamental. Lembremos que, para Klein, o bebê constitui essas fantasias desde muito cedo, contando com um ego arcaico capaz de desenvolver mecanismos de defesa relativamente sofisticados (a identificação projetiva é um exemplo) que lhe permitiriam discriminar e separar-se da violência pulsional. Diferente do bebê kleiniano, o bebê winnicottiano não possui um ego instrumentalizado capaz de executar esse trabalho de discriminação e projeção, pois ele não existe sem seu objeto. Sem recursos internos para amparar sua violência pulsional e a urgência de sua busca de satisfação, o bebê precisará primeiramente reconhecer essas urgências como parte de si mesmo, o que lhe permitirá perceber que pode sobreviver à força de seus próprios instintos, mas não pode fazer isso sem seu objeto primário (Winnicott, 1958/2023).

Ao falar sobre a diferença entre relacionar-se e usar, Winnicott (1958/2023) entende que corre um risco, pois ele chama atenção para a natureza do objeto em sua realidade, “não como projeção, mas como coisa em si” (p. 124). Ele ressalta essa qualidade, pois entre a *relação* e o *uso* do objeto existe a necessidade de colocação do objeto fora da sua área de onipotência, projetado para fora de sua área de controle, um fenômeno externo e não uma entidade projetiva. E isso só pode ocorrer se o objeto da realidade cria um “ambiente propício” (p. 125).

Nesse momento do desenvolvimento emocional, o amor do bebê pela mãe é chamado por Winnicott (1958/2023) de amor impiedoso (*ruthless love*). O bebê descobre a força de sua urgência instintual ao se relacionar com um objeto que satisfaz essa urgência ao deixar-se atacar pela voracidade de seu bebê, pela urgência de seus movimentos em sua direção, produzindo uma satisfação que se assemelha à uma “descarga orgástica” (p. 123). Por outro lado, nos momentos de calma,

quando o pequeno tirano se encontra satisfeito, a experiência de convívio com o objeto materno possui outra qualidade, diferente daquela que é experimentada nos momentos de urgência, pois não existe a excitação intensa, o excesso de tensão que urge por descarga. As duas experiências constituem duas dimensões da sensorialidade, e Winnicott nos fala da mãe do instinto e da mãe dos momentos calmos.

A mãe que sabe se adaptar à criança lhe oferece, assim, o tempo necessário para elaborar suas duas funções. Isto quer dizer que ela sabe se adaptar às suas necessidades, nos momentos de excitação, permitindo-se atacar sem medo, sobrevivendo aos seus ataques, o que só pode ocorrer se ela não se identificar demasiadamente com sua destrutividade, com as fantasias vorazes de consumir a mãe. Nos momentos de calma, a mãe se apresenta a partir dos cuidados corporais, recheados de palavras, musicalidade e ludicidade.

Para Winnicott (1956/2000b), essa competência da mãe se remete ao seu estado de preocupação materna primária, estado próximo ao enlouquecimento, mas parte integrante da maternidade no início da vida do bebê. Esse estado é entendido como um estado temporário e particular em que a mãe, profundamente identificada com seu bebê, pode corresponder suficientemente bem às suas necessidades, impedindo a interrupção de sua continuidade de ser.

Guerra (2022) aprofunda ainda mais essa leitura de Winnicott, e entende que há nessa dinâmica entre a mãe e o bebê uma “estética da subjetivação”, que se refere a uma experiência moldada pela sensorialidade e pela ritmicidade, que permite a criação de uma pré-linguagem ancorada na experiência corporal e emocional. Ainda que o vínculo materno com o bebê seja sempre ambivalente, nos diz ele, através dessa vivência essencialmente estética, o objeto materno pode se maravilhar com os movimentos subjetivos da criança, se identificando com ele, o que os permite “compensar a violência do arcaico” (p. 66). Essa dimensão estética do encontro, portanto, permitirá à mãe sustentar seu duplo papel de objeto a ser destruído e objeto de satisfação, permitindo que a criança experiencie a integração.

Será, portanto, a repetição da experiência de satisfação que permitirá ao bebê desenvolver a imaginação, resultado da constituição de fantasias em relação a sua própria satisfação e às sensações corporais – para Winnicott, essas fantasias constituem a matriz do psiquismo. Lembremos que Freud, ao tratar desse momento

da realização alucinatória do desejo, nos fala de um bebê que necessita alucinar o objeto de satisfação diante de sua falta para alcançar a capacidade de representação.

Para Winnicott (1975), no entanto, é a presença do objeto e suas qualidades que permitem a instauração da imaginação, da fantasia, pois entende que, quando a experiência de satisfação oral do bebê é realizada satisfatoriamente e repetida com constância, ele pode integrar seus instintos amorosos e agressivos, desenvolvendo uma membrana psíquica que o permite concentrar marcas em torno de um núcleo. Esse processo capacita o desenvolvimento da “capacidade de estar só”, pois o seio pode finalmente ser afastado, ao passo que a experiência de satisfação permitiu a criação de marcas internas que podem, por sua vez, serem reimaginadas.

Estamos aí no campo primeiro, antes da instauração da transicionalidade, campo em que o brincar existe apenas como potência. O objeto se oferece como objeto de jogo autoerótico, aceitando ser usado, mordido etc., sem retaliação ou retirada frente ao amor impiedoso do bebê, permitindo, assim, um resguardo de paraexcitação que garante a experiência de continuidade necessária ao sujeito. Porém, mais do que sua função de paraexcitação, o objeto oferece outras qualidades na relação com o bebê, pois ele não apenas sobrevive a seus ataques, mas permanece vivo, criativo e investindo sua libido naquele sujeito em constituição (Roussillon, 2006c). Caso isso não aconteça, o autoerotismo se torna autodestruidor, e o objeto que não pode ser destruído também não pode ser criado em sua externalidade, se torna um objeto persecutório, tal como podemos presenciar no caso de Pedro.

O fracasso na experiência do uso do objeto embaralha os referenciais interno e externo, criando um “núcleo de confusão primária” (Roussillon, 2006b, p. 148) que proporciona ao bebê uma experiência de “mau ego”, um núcleo persecutório interno. O desprendimento do objeto primário, não podendo ser simbolizado, é enquistado no narcisismo primário do sujeito. Dessa forma, os limites psíquicos não se formam de maneira consistente e o sujeito permanece aprisionado a esse objeto primário único e totalizante, impedido de investir em objetos substitutos, o que afeta de maneira drástica a função de simbolização.

Dessa forma, para Pedro foi necessário primeiramente estruturar um espaço de jogo para que ele pudesse relançar os processos transicionais a partir do estabelecimento de um ritmo dentro/fora inaugurado pelo *setting*. Só então sua pulsionalidade pôde começar a aparecer e ele consegue, mais uma vez utilizando-

se do significante materno, começar a juntar os carrinhos e separá-los, jogando-os com força, cada um para um lado. Pedro ainda não possui o cordão (metafórico) que possibilitaria que ele mesmo resgatasse os objetos, contando com a presença da analista para isso. Quando ela recolhe, devolve os carrinhos sem retaliar o ato, ele repete e a observa, inaugurando um circuito. A repetição instaura o espaço do brincar e o ato pode ser reconhecido como um ato-jogo.

2.4.1.2

Brincar entre dois: o paradoxo da transicionalidade

No circuito inaugurado pelo jogo dos carrinhos, podemos entender que um primeiro espaço é aí simbolizado. Um espaço vazio, entre os dois carrinhos projetados, onde Pedro podia habitar em espera, aguardando que a analista pudesse restituí-los para em seguida novamente repetir o jogo.

Podemos entender que, tanto para Freud como para Winnicott, a principal base para o desenvolvimento emocional e a constituição da psique é a constituição da fantasia em sua relação com o corpo, o que, para o fundador da psicanálise, acontece a partir do conceito de pulsão e, para o psicanalista inglês, com a ideia de elaboração imaginativa das funções somáticas. Dessa forma, se para Freud o acento na leitura desse processo é em seu caráter intrapsíquico e generalizado, na teoria winnicottiana a leitura sobre o alojamento da psique no corpo entende sua relatividade, ou seja, pode acontecer ou não, dependendo fundamentalmente da relação que o bebê é recebido pelo ambiente.

Para Green (1996/2003c), a originalidade da contribuição de Winnicott é que este abriu caminho para o já conhecido dilema de colocar-se ênfase na presença ou, inversamente, na ausência do objeto, pois, a partir de sua teorização sobre a transicionalidade, ele mostrou como “no momento que precede a reunião (ou a presença plena do reencontro) o objeto foi criado da mesma forma que o momento da separação (o início da ausência) e poderia ser usado mais adiante como um espaço de reunião potencial” (p. 65). Esta visão tornou a teoria da simbolização mais dinâmica, enfatizando o momento em que as partes foram separadas e unidas novamente, pois o objeto é encontrado (no lugar de perdido) e criado (no lugar de percebido), o que traz uma leitura totalmente nova sobre a relação entre

representação e percepção. Isso permite a Green afirmar que “a psique é a relação entre dois corpos, um deles ausente” (p. 65).

No texto de 1951, “Objetos transicionais e fenômenos transicionais”, Winnicott (1975) nos fala sobre a função da ilusão no processo de construção da realidade, sublinhando a importância de uma adaptação por parte do ambiente no sentido de atender às necessidades do bebê de forma que este vive gradativamente as perturbações do mundo externo e que possa ser amparado em suas demandas instintivas sem que elas extrapolem seu sentimento de continuidade de ser. Essa adaptação permite a primeira ligação intersubjetiva, na qual o bebê tem a “ilusão de que uma realidade externa existe e que corresponde a sua própria capacidade de criar” (p. 26). A ilusão abre espaço para a estruturação de uma experiência de onipotência, proporcionando que ela acredite, ainda que temporariamente, que ela produz os seus objetos de necessidade.

Para Green (1996/2003c), a ilusão é consequência de um movimento de antecipação da pulsão, pois é o movimento da pulsão que, ao se voltar para fora, cria o seio, sendo necessário, no entanto, que aconteça uma sobreposição entre o movimento pulsional da criança e o desejo da mãe de satisfazer, apresentando o seio ao seu bebê. A ilusão se fundamenta, portanto, no paradoxo encontrado/criado: a criança cria um objeto que já estava lá, mas que, para ser utilizado, precisa ser criado por ela.

Com isso, Winnicott (1975) considera que o que caracteriza a experiência de satisfação é a coincidência espacial e temporal de dois processos, um alucinatório (seio alucinado) e outro perceptivo (o seio é encontrado, percebido). A realidade psíquica se torna real justamente pela atualização operada pela ilusão no movimento de espera e antecipação do objeto. Se a realização alucinatória do desejo na teoria freudiana pressupõe que tenha ocorrido justamente uma atualização alucinatória que potencialmente seja reatualizada no reencontro com o objeto, o fenômeno da ilusão winnicottiano pode ser entendido como a realização alucinatória que abre as portas para a própria possibilidade de desejar (Candi, 2020).

É nesse ponto de sua teoria que Winnicott (1975) nos oferece sua teorização sobre a área intermediária “que está em continuidade direta com a área do jogo da pequena criança ‘que se perde’ no seu jogo” (p. 67), o espaço transicional que é

criado a partir do uso particular do objeto, o objeto transicional, que é definido como a primeira possessão não eu.

Na leitura de Green (1987/2003a), ao definir o objeto transicional como primeira possessão não eu, Winnicott permite que pensemos na sua função primordial para o estabelecimento do negativo em suas diferentes apresentações, como a separação e a perda. Para ele, essas “não coisas” provocam uma exigência de trabalho que estão na base da capacidade de pensar. Nesse sentido, o espaço transicional se estrutura pela negatividade, no sentido de virtualidade, potência. Ele inaugura e é inaugurado por esse relacionamento entre dois corpos em que um está ausente, tal como colocamos anteriormente, permitindo à criança se movimentar entre a subjetividade e a objetividade.

Nessa leitura, o espaço transicional é entendido como área pertencente a um “estágio intermediário entre o narcisismo primário e as relações objetais” (Green, 1996/2003c, p. 66). Dentro dessa área, é criado um terceiro objeto, uma “substância que consiste ao mesmo tempo em um aspecto da mãe e em um aspecto do bebê” (p. 66), uma substância que transita “do junto ao separado”, pois sustenta sempre a esperança da reunião potencial. Para ele, esse objeto/espaço contém também uma dimensão temporal, pois permite religar duas experiências subjetivas – duas experiências com o objeto – que acontecem em momentos diferentes – objeto presente e objeto ausente. Nesse sentido, o reencontro com o objeto pode ser entendido como a realização de um momento antecipado potencialmente, mas que ganha forma somente no momento da junção das duas partes.

Nesse ponto, retornamos ao jogo do menino Pedro e podemos entendê-lo como início de uma atividade de simbolização. Ao transformar o objeto persecutório materno – carro – em um objeto pertencente à transicionalidade – carrinho (é interessante que, mesmo na linguagem, ele é amortecido, não é mais um carro, mas um carrinho, um pequeno objeto brincante) –, ele pode, a partir da motricidade, lançar os carrinhos que, ao serem devolvidos, ganham uma qualidade diferente, a possibilidade de metaforizar esse espaço/tempo de espera. O jogo é circular, mas o movimento é dialético, pois a cada retorno ele pode aumentar sua capacidade de simbolizar, podendo se separar e se juntar, criando infinitamente novos sentidos, tanto para a separação quanto para o reencontro.

O espaço intermediário entre os dois carrinhos funciona aqui como uma metáfora para o espaço potencial, inaugurando para Pedro a capacidade de estar só

na presença do outro. Aqui, mais uma vez, o paradoxo enriquece a leitura sobre o brincar, pois esse espaço possui duas funções opostas, mas complementares: o espaço separa o sujeito do objeto, permitindo que ele vivencie a ausência de maneira não persecutória e, ao mesmo tempo, o une ao objeto, pois permite que a ausência seja preenchida por um brincar criativo, no qual a criança pode esquecer e esperar, confiante do seu reencontro com o objeto.

Green (2001/2003d) aponta ainda o caráter pulsional que esse movimento de separação e reunificação possui, pois, para que o simbolismo possua uma dinâmica temporal (e não se cristalice), é necessário ligação e desligamento, que são as duas funções básicas das pulsões de vida e de morte. Ele lança mão, nesse sentido, da noção de terceiridade, dos processos terciários, conceituação que possui grande afinidade com o espaço transicional winnicottiano e, logo, com o brincar.

2.4.1.3

A terceiridade e o brincar de "faz de conta"

Candi (2020) diferencia dois conceitos que são por vezes confundidos na obra de Green: ausência do objeto e perda do objeto. Para ela, a ausência do objeto se refere a um elemento interno que permitirá a constituição da imaginação, da representação e do símbolo, pois ele se refere ao campo potencial. A perda, a frustração e o ódio são figuras diferentes, mas igualmente necessárias, pois constituem a possibilidade de contato com a realidade compartilhada, capacidade de julgamento e de escolhas, remetendo ao conceito de terceiridade.

Tal como colocamos acima, em seguida ao jogo de unir e separar os carrinhos, Pedro começou um novo movimento, em que o dentro e o fora passam a ser representados a partir do juízo de atribuição: bom-mau, engolir-cuspir, introjetar-projetar as frutas. As frutas eram nomeadas, experimentadas na brincadeira e lançadas-projetadas por sua qualidade: as frutas eram más (azedas, amargas, ruins...). O ato funciona como metáfora que permite um movimento regressivo da criança, em que o objeto mau pode ser projetado para um espaço, recebido pelo ambiente e devolvido a ele de maneira que convida ao jogo. Além disso, a brincadeira com as frutas possuía uma qualidade diferente da anterior, de projetar os carrinhos, envolvendo um outro campo, o "faz de conta": o menino

fingia morder as frutas, oferecia à analista, que também fingia morder e sentir o sabor, ele fingia concordar.

A noção de terceiridade, tal como concebida por Green (2001/2003d), pode ser lida como tendo grande relação com a teorização sobre o espaço transicional winnicottiano, embora não se confunda com ele. Tal como apontamos acima, esse espaço intermediário localizado entre duas partes de dois corpos, permitindo à criança transitar entre a subjetividade e a objetividade, é produzido a partir da elaboração imaginativa das funções corporais. Esse terceiro objeto/espaço se sustenta pela esperança do reencontro dos próprios corpos que separa (Green, 2001/2003d), portanto, é feito de negatividade e sobreposição que compõe a própria ideia de limite.

Os fenômenos transicionais aparecem como um resultado da separação. Eles pertencem aos processos de simbolização em sua lógica paradoxal (o objeto é e não é o seio, o seio é e não é a mãe). Eu os incluíria no que chamo de processos terciários como um intermediário entre os processos primários e secundários; eles são essenciais para a elaboração psicanalítica. (Green, 1996/2003c, p. 65)

A noção winnicottiana de um objeto/espaço que paradoxalmente separa e reúne nos proporciona, para Green, a possibilidade de pensarmos a própria estrutura do psiquismo pela ideia de que o limite inaugura a transicionalidade. Nesse sentido, em seu texto “*De la tiercéité*” (1989/2003b), Green defende que a estrutura essencial do Eu é de natureza transicional, feito de ligações e desligamentos, por isso tolera o vazio, a negatividade, pois essa instância é de natureza processual – sempre em processo de ser e em busca de sentido, com constante dinamismo no tempo.

A terceiridade, portanto, é um dos elementos que caracteriza o psiquismo, que não pode ser reduzido a uma estrutura dual. Nesse ponto, portanto, Green se diferencia de Winnicott, pois se, para este, “um bebê não existe”, pois deve ser considerado sempre em relação a um outro materno, para o primeiro, a relação mãe-bebê também não existe, pois deve ser considerado sempre o terceiro elemento – o pai –, que deve existir dentro da mãe para que ela gere esse filho. Dessa forma, existe sempre uma presença externa à relação dual sujeito-objeto primário que é exatamente o que viabiliza, em sua ausência, a constituição e sustentação do vínculo. Green (1989/2003b) lança mão da teorização bioniana sobre a função alfa

e a capacidade de *rêverie* materna para entender como se dá essa sustentação interna que estabelece a terceiridade.

Rêverie materna é um conceito utilizado por Bion (1967) para se referir a um estado particular de consciência receptiva da mãe em relação à vida emocional do bebê, que a permite modular espontaneamente seu comportamento em resposta às manifestações do filho. É uma capacidade que permite ao objeto primário receber, compreender, desintoxicar e transformar as identificações projetivas pela sua capacidade de sonhar os aspectos insuportáveis da experiência de ser do bebê, os permitindo ser amortecidos e libidinizados pelo desejo materno antes de ser devolvidos, de forma que possam ser integrados pela criança.

Esse estado de *rêverie* pode ser pensado na presença da mãe em sua forma mais espontânea e livre de objetivos precisos, de rigor metódico (Green, 1978/2017c). Essa liberdade, que nasce da renúncia de se estabelecer um controle prévio sobre os acontecimentos que envolvem o cuidado, faz parte do estabelecimento de um ritmo entre mãe e bebê que a permite escutar, receber, moldar e compreender as sensações do bebê originadas no corpo e transformá-las em material psíquico. O que sustenta essa capacidade, para Bion, são os vínculos amorosos que a mãe mantém com seus próprios objetos externos, firmes e flexíveis, que funcionam como terceiro elemento que oferecem sustentação interna à dupla mãe-bebê. Mesmo na ausência de um objeto real, nos diz Green (1980/1988b), o vínculo com o terceiro é transmitido, ocupando posição fundante da dinâmica intersubjetiva, pois constitui a triangulação edípica.

Essa triangulação é apontada como possuindo duas séries diferentes, que seguem caminhos independentes e que, segundo Green (1989/2003b), não devem ser pensadas em um desenvolvimento temporal/cronológico, mas sim pelo funcionamento inconsciente, entendendo que as duas operações estão ligadas e são conectadas de maneira lógica. A primeira série diz respeito à separação da mãe e do bebê, em que a terceiridade comparece como potencial, já que o pai está no pensamento materno como vínculo amoroso da *rêverie*, sustentando esse vínculo exatamente por permitir a existência de um espaço entre a subjetividade materna e a subjetividade do bebê. É interessante notarmos que, para Green, nos cuidados da mãe com seu bebê não está ausente a sexualidade materna, a mãe é por excelência a parceira do triângulo (bebê, mãe, pai) que nutre um relacionamento corporal tanto com o bebê quanto com o pai. Coloca então que “Esta situação gera um alto grau

de conflito para ela, devido ao misto de ternura e sensualidade e por ter também de se desembaraçar delas” (Green, 1989/2003b, p. 36).

Dessa forma, a sexualidade da mãe, referente a seu próprio percurso edípico, permite que o pai se inscreva nesse momento como figura de ausência. Para Green (2001/2003d), é essa dimensão do terceiro que permitiria a internalização da mãe enquadre, que é a mãe presente em sua ausência, a que pode estar lá sem estar presente. A mãe enquadre imprimirá no aparelho psíquico a matriz para a construção de uma estrutura enquadrante, que, tal como colocamos anteriormente nesse trabalho, é a estrutura que permitirá o deslocamento dos investimentos para diferentes objetos, sendo responsável por todas as formas de objetualização.

A segunda série diz respeito à tomada de consciência por parte do bebê de que existe um obstáculo, representado pelo terceiro efetivo, um “outro do objeto” que, estando na mente da mãe, “se reduplica ao longo da figura real do pai” (Green, 2001/2003d, p. 36). Ele nos propõe entender essa triangulação a partir de uma teoria própria, em que distingue o Édipo em três dimensões: complexo, estrutura e modelo (Urribarri, 2012), apresentando a leitura original de que, enquanto modelo, o Édipo pode ser pensado como um “triângulo aberto com o terceiro substituível”, em que a função terceirizante não é atribuída exclusivamente ao pai, pois o terceiro entre a mãe e o bebê pode estar na figura de um irmão, um tio, uma figura da infância da mãe.

A “função paterna” edípica pode ou não ser assumida por esse outro do objeto, e, conforme acentua Urribarri (2012), no caso negativo há desdobramentos para a constituição do sujeito, podendo apontar para o campo da dificuldade da estruturação dos limites psíquicos. Nesse caso, pode estar presente uma organização triangular, mas ausente uma estruturação edípica, o que traz dificuldades no que diz respeito ao reconhecimento estável da diferença entre os sexos e a diferença geracional.

O que é fundamental para nós é que o esquema do terceiro excluído propõe que a matriz triangular do psiquismo é anterior à fase edípica, se referindo à fantasia da cena primária que constitui o “fantasma isomórfico do Édipo”. Esse fantasma não se refere a uma situação concreta, tal como Freud propõe no texto sobre o Homem dos Lobos (Green, 1980/1988b), mas à inscrição do sujeito na cena primária a partir da fantasia, como um terceiro excluído, presente enquanto desejo, mas ausente do gozo dos pais (Paes & Zornig, 2018). É a partir desta triangulação

que o complexo de castração deve se articular, ambos entendidos como dois núcleos da estrutura do complexo de Édipo.

Dessa forma, entendendo a triangulação como presente desde sempre na subjetivação, Green (2001/2003d) chama atenção para a dimensão de ausência que estrutura a vida psíquica, que se refere à representação do outro do objeto (um terceiro), que funciona também como uma instância interpretante, organizadora, produtora de sentido. Assim, são inaugurados os processos terciários – que intermediam e vinculam os processos primários e secundários –, abrindo espaço para a existência do pensar, pois possibilitam riqueza à vida psíquica, permitindo a mobilidade pulsional: o eterno ligar, desligar, religar que constrói a simbolização.

Podemos encontrar, portanto, uma relação entre os processos terciários, tal como propostos por Green (2001/2003d), e o brincar, mas um brincar que, diferentemente do *play* winnicottiano, carrega em si a pulsionalidade, tanto sexual quanto destrutiva. O brincar é a atividade por excelência que permite desvios à descarga pulsional, abrindo espaço para um trabalho psíquico de transformação. Ele está presente desde os mecanismos que envolvem a identificação, passando pelos processos e funções que permitem renunciar ao objeto, mudar ou inibir a meta pulsional, criar satisfações e objetos substitutos, ou seja, está presente nas atividades que permitem ampliar a liberdade do sujeito em relação às pulsões e ao objeto.

Para Green (2013), o brincar pode ser equiparado aos prazeres preliminares da relação sexual, em que o que se apresenta é um modelo de prazer diferente daqueles utilizados pelos processos primários, que buscam puramente a descarga da excitação, mas em que o próprio aumento da excitação produz a atividade, o movimento do jogo, permitindo o aumento da mobilidade pulsional, alargando os horizontes internos, caminhando a favor da produção de novos recursos de simbolização e de novas representações.

O brincar de “faz de conta” requer esse nível de organização que entendemos aqui como mediado pela triangulação. Ele é representação da representação: para que aconteça, a criança precisa estar consciente de seu valor evocador da realidade, mas relativamente independente dela, livre para criar. É impossível esse poder de criação se a criança está submersa em uma relação com o objeto totalizante, impedida de investir em novos objetos.

Voltamos a Freud, que afirmava em 1906 que a criança sabe que brinca enquanto brinca, não confunde o brincar com a realidade. Podemos encontrar diversos signos para isso, atos que marcam o início do espaço do brincar: “Era uma vez”, “faz de conta” ou, como colocou o compositor Chico Buarque, “Agora eu era” (um herói, um rei, um bedel e também juiz...), a frase que aporta a paradoxalidade temporal própria de um espaço subjetivo que funciona fora dos limites próprios da racionalidade. Brincar é simbolizar, é uma forma de pensamento (Green, 2013), e uma de suas características é ser uma atividade reflexiva, ou seja, atividade psíquica que se indicia a si mesma, necessariamente (Roussillon, 2015a, 2023).

Essa organização temporal que pode subverter os limites e, ao mesmo tempo, inscrevê-los, pode ser instaurada a partir dos processos terciários. Para Roussillon (2006a), o brincar simboliza seu enquadre, suas próprias regras de constituição. Ele aponta mais do que a simbolização, mas o processo de simbolização da atividade de simbolização ou, para usar as palavras de Roussillon, ao brincar “represento algo para mim mesmo e represento para mim que represento” (Roussillon, 2012 p. 82).

No percurso de Pedro podemos perceber que o jogo com as frutas inaugura esse circuito que permite o “faz de conta”. Configurado esse circuito interno, a criança pôde externalizar, a partir do jogo, pois o dispositivo clínico o permitia criar elementos de uma complexidade crescente até o ponto em que ele pôde mostrar sua capacidade de representar em um desenho um significante que representa a transferência: a tartaruga, aquela que pode ir e vir, entrar e sair da casca, e até mesmo criar no mundo lá fora, uma morada para si. Ele pode representar a representação, pois a tartaruga estava *lá fora* como ele mesmo diz, e aquele era o *desenho da tartaruga*.

Dessa forma, Pedro nos mostra como a organização do brincar é processual, se referindo ao campo interno-externo, eu-outro, permitindo a criação de um espaço de separação que, ao mesmo tempo, possui uma porosidade que permite que as trocas aconteçam. A experiência do paradoxo, nesse sentido, funciona como crucial para a constituição desses espaços intermediários. Tal como coloca Green (1996/2003c), são esses espaços que nos permitem criar novos objetos, que são mais ligados ao fazer do que ao feito, pois comportam em seu próprio ato a transformação pulsional.

No entanto, há uma diferença fundamental entre os paradoxos constitutivos e os paradoxos disjuntivos, pois, se os primeiros operam no campo da transicionalidade, permitindo a criação de novos objetos e novas formas de se relacionar, os paradoxos disjuntivos operam uma coexistência separada, clivada, enrijecendo o aparelho psíquico em formas fixadas de satisfação e de relação com o objeto de investimento libidinal (Green, 1996/2003c).

Iremos nos aprofundar em nosso próximo capítulo nessa distinção para pensar os efeitos deles para o brincar, sobretudo para o brincar na clínica psicanalítica com crianças com dificuldades em relação à constituição da simbolização

O brincar e o paradoxo dos limites

No capítulo anterior de nosso estudo, seguimos o percurso das construções psicanalíticas sobre o papel do brincar na vida psíquica para apresentarmos nossa leitura dessa atividade como aquela que paradoxalmente inaugura e é inaugurada pelos processos de simbolização. Nesse sentido, apontamos a importância de articularmos uma leitura sobre o brincar com um olhar sobre a relação da criança com seus objetos primários em sua dupla função de despertar a pulsão e conter o excesso pulsional para entendermos a especificidade dessa atividade psíquica, assim como sua potencialidade.

Neste capítulo, procuraremos aprofundar essa leitura a partir da clínica psicanalítica com crianças. Nesta clínica, percebemos que o brincar se apresenta de diferentes formas. Há crianças que armam cenários com cenas extensas e narrativas, aquelas cujo brincar apresenta a construção de rituais repetitivos, outras cujo brincar se restringe à manipulação de objetos, sem apresentar nenhuma configuração narrativa aparente, um brincar que reflete uma ausência: de imaginário, de fantasia e de desejo. Há também crianças que apresentam um brincar mais violento e agressivo que transparece um desejo de submeter o analista a sua onipotência e ainda há aquelas que despertam a dúvida no analista: seria isso um brincar?

Parece-nos importante que, enquanto clínicos de crianças, nos afastemos de uma interpretação pedagógica ou desenvolvimentista, a qual poderia nos levar à classificação da criança em uma norma, permeando a ideia de um jeito “certo” ou “errado” de brincar. Se o brincar é, como diz Green (2013), uma categoria que está para além do bem e do mal, não nos bastará mais classificar a criança como aquela que brinca e aquela que não brinca, e sim, nos questionarmos o que aquela forma de apresentação dessa atividade de simbolização nos demanda e em que intensidade.

Diversos teóricos da psicanálise contemporânea, como Green, Ogden, Roussillon, dentre outros, apontam para a necessidade de refletirmos sobre as novas configurações subjetivas, cujos sofrimentos psíquicos nos remetem a uma base

traumática extrema. A partir dessa nova forma de se conceber a clínica psicanalítica, a leitura do sofrimento neurótico, com sua ancoragem no recalque e seus desdobramentos, já não nos oferece um modelo explicativo suficiente para dar conta do excesso que se apresenta. Estamos diante de sofrimentos que nos conduzem a um olhar para a problemática da pulsão de morte, para o par excesso pulsional e fragilidade narcísica, mais do que ao recalcado. Essa clínica, que Green (1974/2017a) chamou de “clínica dos limites”, configura para o saber psicanalítico um desafio, ao passo que leva os psicanalistas a pensarem sobre os próprios limites de nossa teoria e prática.

Quando nos propomos a atender psicanaliticamente crianças, essas questões se apresentam de maneira ainda mais espinhosa. Se, por um lado, devemos tomar o cuidado de não extrapolar para a infância conceitos usados para entender adultos, por outro, não podemos deixar de perceber que a problemática do trauma, do excesso e de questões que apontam para falhas na constituição do narcisismo aparecem de forma incisiva nessa clínica, o que nos comprova a multiplicidade de categorias diagnósticas existentes atualmente para explicar os recém-classificados “transtornos” das crianças.

Chama-nos atenção que os sintomas atuais da infância – como a desatenção, falta de foco, hiperatividade, apatia, dificuldade de aprendizagem, medo difuso (que muitas vezes são apresentadas como fobias, mas que se diferenciam destas por não apresentarem objetos fóbicos representativos), comportamento violento, dentre outros – apontam majoritariamente para a dificuldade de manter algo dentro de si, os excessos pulsionais extrapolam a capacidade de ligação, comparecendo de forma não mediada pela simbolização.

Nesse contexto tão complexo, nos questionamos se podemos continuar sustentando a equivalência entre o brincar e a saúde, tal como fez Winnicott (1975), ou se podemos entender que há modalidades de jogos que são “parte da doença” (Green, 2013), formas do brincar que escapam à transicionalidade, aparentando uma função de replicação idêntica da realidade traumática, sem qualquer efeito de alívio ou de atividade simbolizante (Zornig, 2022).

Dessa forma, tomaremos como diretriz a hipótese de Roussillon (2015b), de que em casos em que se apresentam problemáticas que se referem menos ao conteúdo simbolizado e mais a falhas no processo de simbolização, é necessário que a análise retome os traços dos jogos que não puderam ser jogados, para que eles

possam ser jogados na situação analítica, de forma que o sujeito possa construir formas primárias de simbolização. Essa leitura passa por um acento na sensório-motricidade como forma príncipes de comunicação.

Partiremos do caso de Benício, de nove anos, para nos questionarmos sobre essa forma de brincar paralisante. Pensaremos sobre o que essa forma de manifestação do brincar nos revela sobre a constituição subjetiva da criança, sobre seus “jogos historicamente não jogados” com seus objetos primários (Roussillon, 2006a; Brun, 2018) e, por fim, refletiremos sobre formas de viabilizar na clínica a escuta do que é atuado sem que se perca na situação analítica o campo do brincar. Mas, primeiro, procuraremos estabelecer alguns pontos de ancoragem para falarmos sobre como concebemos a clínica com crianças em sua especificidade.

3.1

À procura de pontos de ancoragem: especificidades clínicas do atendimento de crianças

Precisamos, primeiramente, estabelecer alguns pontos de ancoragem para pensar a complexidade que se apresenta na modalidade do brincar que traremos aqui, para que a teorização nos permita uma perlaboração⁴ do traumático que se atualizou no próprio encontro analítico, oportunizando a construção de um pensamento clínico (Green, 2002b) que nos auxilie em nossa análise sobre o brincar na clínica psicanalítica com crianças a partir do caso que iremos relatar. Falaremos, portanto, sobre algumas especificidades clínicas do atendimento de crianças.

Nossa primeira ancoragem será relativa à distinção entre o que se apresenta como uma clínica dos primórdios (Zornig, 2008, 2022), em que a intervenção psicanalítica se direciona para a relação entre os pais e a criança, buscando impedir que a criança expresse de maneira somática o mal estar presente em sua relação com seus objetos fundamentais, e uma clínica que podemos entender como

⁴ Partimos da ideia de Green (2002b), que entende que, para além de uma teoria da clínica, criamos um *pensamento clínico* que decorre de um modo específico e original da psicanálise produzir a teoria articulada ao contato vivo com a experiência analítica. Essa racionalidade particular, ligada ao pensamento terciário, permitiria a perlaboração a partir da atividade fantasmática do psicanalista que se refere à transformação dos movimentos afetivos que emergem na sua escuta. Isso inclui os momentos de angústia contratransferenciais da situação analítica, especialmente profícuos, pois implicam intensa elaboração imaginativa do analista.

posterior ao recalçamento primário⁵, em que a criança, em geral, pode assumir uma posição diante de seu romance familiar.

Na clínica com bebês, entendemos o trauma como referente a falhas no ambiente maternante (Roussillon, 2023) que, por diferentes motivos, não pôde cumprir a função alfa, ou seja, a função de desintoxicar os conteúdos desorganizados do bebê, (sensações desagradáveis, dolorosas, enigmáticas) para que este possa, aos poucos, integrá-los e assim vivenciá-los como seus. Na falta de alguém que se ocupe dessa função, o bebê fica desamparado, exposto sem mediação ao radical aumento de tensão de seu aparelho psíquico, o que provoca a dupla ameaça: dos excessos do mundo externo e de sua violência pulsional.

Dessa forma, essa modalidade clínica tem como característica fundamental lançar o olhar para a relação em sua dimensão sensível, fazendo trabalhar a dinâmica relacional no nível mais primário como “a musicalidade da língua materna, os diferentes tipos de comunicação não-verbal, as sensações que envolvem as interações entre o bebê e seus pais ou cuidadores primordiais” (Zornig, 2015, p. 4). Victor Guerra (2022), em seu trabalho sobre a clínica pais-bebês, chamou atenção para a necessidade de o analista manter um “olhar bifocal” referente, por um lado, à narrativa verbal dos pais e, por outro, à narrativa corporal e rítmica do bebê, constituindo uma clínica marcada pela dimensão estética, que contemple as diferentes modalidades do sensível.

Na clínica com crianças, por outro lado, a dimensão traumática se refere à possibilidade do pequeno sujeito de passar de uma compulsão à repetição para uma “compulsão à simbolização” (Roussillon, 2006a), o que passa por uma apropriação subjetiva que o permita passar da posição de vítima dos acontecimentos traumáticos à posição de sujeito de sua história, ancorada na função simbólica exercida pela metáfora paterna (Zornig, 2022). No entanto, não podemos tomar o recalçamento primário como fenômeno exclusivamente intrapsíquico, sendo necessário situarmos em uma tópica intersubjetiva que leva em conta o papel fundamental do objeto primário nessa constituição.

⁵ “Ao partirmos da opção teórica que o aparelho psíquico implica dois modos de funcionamento e dois conteúdos marcados por relações de conflito e que o pré-consciente não se funda a partir do inconsciente, senão que cada sistema está em correlação com o outro, afirmaremos que não se pode falar de inconsciente antes que o recalçamento originário se instaure” (Bleichmar, 1993, p. 58).

Essa diferenciação entre uma clínica pais-bebês e uma clínica com crianças propriamente dita não se baseia em uma teoria desenvolvimentista ou cronológica do crescimento, tal qual uma primeira leitura poderia indicar. Tal como aponta Bleichmar (1993), se partimos de uma concepção de sujeito, cuja tópica se apresenta como intersubjetiva desde o princípio, entendemos que o núcleo patógeno que a criança apresenta ao iniciar uma análise se relaciona ao momento em que se encontra em sua constituição subjetiva, tendo como referência a triangulação referente à relação que o sujeito estabelece com seus objetos primários. A partir dessa leitura, o aparelho psíquico pode ser lido em referência a múltiplas temporalidades, tanto à temporalidade retroativa freudiana – o tempo “só depois” do inconsciente – quanto à temporalidade progressiva do processo constitutivo da criança (Zornig, 2015).

Vale ressaltar que, na clínica com crianças, o corpo não deixa de ser palco expressivo do sintoma, tal qual a clínica com bebês; no entanto, entendemos que a criança pode se expressar de outra posição frente a seus adultos, o que a permite apresentar sua escolha sintomática no percurso constitutivo de suas construções fantasmáticas.

Dessa forma, procuramos nosso segundo ponto de ancoragem, que diz respeito a uma leitura sobre o sofrimento psíquico da criança. Partimos da ideia de que a tópica psíquica possui determinados marcos nos quais se amparam os momentos constitutivos da capacidade de simbolização, e que a criança, por estar estruturalmente em processo de constituição psíquica, possui a plasticidade que permite à intervenção psicanalítica “modificar o curso dos acontecimentos e ser produtora de saúde” (Bleichmar, 1993, p. 30). Podemos assim partir de uma análise da criança que lança um olhar sobre os sintomas como sinais de sofrimento e não como sintomas fixos e estruturados.

Sabemos que a questão é complexa, carregando a densidade estética e ética da leitura contemporânea sobre os transtornos que se apresentam na infância e que encontram no geneticismo a resposta totalizadora que interpreta os impasses da constituição psíquica como déficits funcionais sob os quais se aplicam técnicas e, conseqüentemente, medicamentos. No campo da psicanálise, a simples transposição da psicopatologia adulta à criança corre o risco de ser igualmente reducionista, propondo a relação entre as determinações edípicas e o sofrimento da criança sem levar em conta a especificidade da operacionalização da leitura sobre

o percurso edípico quando o paciente ainda se encontra nesse processo de constituição.

Nosso terceiro ponto de ancoragem diz respeito ao lugar dos pais no atendimento de crianças. Tal como indica Zornig (2008), o atendimento psicanalítico de crianças nos impõe uma singularidade clínica que parte do fato de que ela precisa de adultos no lugar de cuidadores que se responsabilizem por sua análise, e que participam de seus atendimentos, trazendo, sobretudo, uma demanda que se articula com o sintoma daquele pequeno sujeito.

Essa condição nos coloca em uma posição delicada, pois por um lado precisamos escutar e acolher a demanda fundamentalmente narcísica trazida pelos pais, trabalhando suas questões transferenciais, como condição de possibilidade para que a análise da criança aconteça. Por outro lado, não podemos permitir que se perca a potência do processo psicanalítico da criança, que visa permitir o aparecimento do sujeito em sua singularidade e desejo.

As entrevistas preliminares com os adultos que estão no lugar de pais, sem a presença da criança, permitem ao psicanalista articular essas duas dimensões clínicas. Por um lado, permite a escuta da demanda parental, o acolhimento da transferência e a intervenção, no sentido de auxiliá-los no trabalho de luto pela perda da ilusão narcísica de que a criança real poderia corresponder ao ideal parental (Balbo, 1992 citado por Zornig, 2008). Por outro lado, permite ao clínico a escuta do lugar que a criança ocupa no fantasma parental, nos ditos e não ditos das atuações dos adultos na transferência com o clínico da criança.

É preciso salientar que as entrevistas com os pais não impossibilitam à criança estabelecer uma relação analítica. Quanto a isso, remetemos ao trabalho de Zornig (2008), que diferencia duas leituras sobre a clínica com crianças, uma que se caracterizaria como a *criança-sintoma*, que, ao considerar a criança como sintoma do casal parental, interpreta seu sofrimento a partir do deslocamento de conflitos familiares e, assim, corre o risco de desconsiderar a criança sujeito de seu próprio discurso. A segunda leitura, que a autora entende como a construção do *sintoma da criança*, nos possibilitaria entender que o sofrimento da criança decorre não apenas de sua relação imaginária inconsciente com os pais, mas, sobretudo, de sua relação entre o lugar ocupado por ela na fantasia parental e suas próprias produções fantasmáticas, decorrentes de seu percurso edípico, que permitem a construção de sua singular neurose infantil.

Nesse sentido, a particularidade do processo analítico da criança resulta dessa articulação entre a singularidade do encontro entre o sujeito em constituição e as demandas exteriores a ele, ou seja, as demandas dos seus adultos “em sua dimensão imaginária, contaminados por uma ideologia social e por uma demanda primordialmente narcísica” (Zornig, 2008, p. 135). Por isso, embora tomemos, em nossa concepção da clínica, a criança como sujeito de seu próprio discurso, é necessário que circule em seu espaço de análise outros discursos que a ajudem “a encontrar caminhos perdidos ou a sair de momentos de paralisação nos quais entrou porque perdeu pedaços de sua história como desejante que permaneceu amarrado ao discurso de seus pais” (Sigal, 2002, p. 69).

A transferência dos pais opera na análise da criança de diferentes formas, e precisa ser trabalhada exatamente nesse campo. Referimo-nos tanto à resistência dos pais, fruto de desdobramentos imaginários levantados pela análise da criança, quanto à relação que a criança possui com a sexualidade e o percurso edípico de seus adultos que, muitas vezes, encontra “uma rocha que não é a rocha da castração da criança, mas sim a castração de seus pais que se atualiza na criança” (Sigal, 2002, p. 69).

A questão do lugar dos pais na análise da criança é sempre rica, mas nunca fácil de ser manejada, pois comporta a problemática implícita da separação no processo de subjetivação. Dessa forma, a presença concreta dos pais nas entrevistas preliminares e nos encontros pontuais que ocorrem no decorrer da análise nos permitem, por um lado, pensar sobre as semelhanças e divergências da criança do fantasma dos pais e dos pais no fantasma da criança; e, por outro, podem causar feridas narcísicas que precisarão ser manejadas na transferência, para que sustentem sua implicação no sintoma da criança.

O quadro se torna ainda mais confuso quando estamos diante de sofrimentos que apontam para configurações subjetivas nas quais os limites psíquicos não são bem estabelecidos. Como veremos no caso de Benício, que apresentaremos a seguir para pensarmos sobre o brincar na clínica dos limites.

3.2

O brincar e seus limites: Benício, nove anos

A família de Benício nunca fica muito tempo no mesmo lugar. Sempre foi assim, nômades, nunca estabelecendo laços duradouros, amizades que se mantêm e testemunham o crescimento, desenvolvimento, mudanças corporais e psíquicas, acontecimentos marcantes. A narrativa familiar é escassa e entrecortada por nomes de países e cidades que compõem sua história de vida no lugar de pessoas e laços. O casal não parece manter outros laços que não a família nuclear.

A família se muda constantemente e o que se mantém é uma metapsicologia psicanalítica autoexplicativa. Os pais são muito familiarizados com a psicanálise, sendo a mãe uma estudiosa da teoria psicanalítica. Dessa posição de saber, então, se antecipa à fala da analista, marca interpretações didaticamente relevantes, mostra todo o seu conhecimento sobre o tema ao falar do desenvolvimento psicosexual da criança, de seu percurso edípico, da interpretação que faz dos sintomas apresentados pelo filho. O pai faz análise há muitos anos e parece familiarizado com os conceitos e expressões usadas pela esposa, alternando sua posição nas entrevistas entre se calar melancolicamente e se autodepreciar em relação à mulher, se colocando como um marido insuficiente, pois trabalha muito e não tem tempo de dar atenção para ela e para o filho.

Benício possui uma história “geográfica”, uma etiologia de seus sintomas marcada pelos lugares em que a família morou. E que sintomas! Não quer mais sair na rua, tem medo de tudo. Seu corpo manifesta de forma efetiva esses medos, vomita constantemente ao sair de casa, a ponto de seus pais sempre carregarem uma muda de roupa para troca. Retém as fezes e fica semanas sem ir ao banheiro, precisando muitas vezes ser hospitalizado para a lavagem e retirada do bolo fecal endurecido. Arranca os fios de cabelo, já apresentando falhas no couro cabeludo, o que seus pais também resolveram lhe cortando os cabelos bem curtos. Tem poucos amigos e seus interesses são escassos, mas investidos de maneira obsessiva, atualmente gosta de pesquisar sobre armas e guerras.

Nos primeiros encontros com a analista, o menino repete a forma técnica de discurso dos pais, falando sobre a importância de se fazer análise, quase como um texto decorado, porém sem afetividade, fala esvaziada e aparentemente repetitiva. Chama a atenção os movimentos descoordenados, sem firmeza, sua postura hipotônica. Mostra-se pouco à vontade na sala de atendimento, sem interesse pelos brinquedos, passa uma grande parte do tempo olhando pela janela, mexendo no barbante da persiana. A analista diz que a persiana abre e fecha com aquele

barbante. O menino presta atenção no que a analista diz, mas não responde nem experimenta fechar e abrir a persiana nesse primeiro momento.

Com o decorrer das sessões, o interesse pela janela permanece, mas se iniciam ansiedades paranoides expressivas de forma crescente. Primeiro parece incomodado com os prédios da frente, prédios que ficam longe da janela, mas que para ele parecem ser muito invasivos; no entanto, sempre que chega abre a persiana e a janela. Ele não fala sobre o que o incomoda, mas passa a sessão atento ao movimento das pessoas dos prédios, olhando desconfiado para fora, se interessa pouco ou quase nada na sala, nos brinquedos, na analista. A analista fica pouco à vontade, as janelas abertas lhe parecem perigosas para aquele menino, fantasia que ele pode cair de lá a qualquer momento, fica muito tensa, pronta para uma reação, perde sua capacidade de pensar.

Com o tempo, uma narrativa vai sendo construída. O menino fala sobre atiradores de elite que se encontram nos prédios que são vistos da janela. Na construção que se configura, os atiradores estariam ali para protegê-lo, por isso a necessidade de deixar as janelas abertas para que eles saibam que não está em perigo. Em uma sessão específica, ao repetir a fala das armas, interrompe a narrativa e dá risadas dizendo que os lasers dos atiradores estão apontados para a testa da analista. A analista permanece imóvel, mas pede que ele lhe avise quando pode se mexer; o menino se irrita, não quer que ela fale nada, quer que fique completamente calada e imóvel, e em pouco tempo pede para ir embora.

A narrativa sobre os atiradores de elite é repetida durante muitas sessões. Eles ameaçam a analista com metralhadoras, fuzis e granadas, e o menino repete que bastaria um sinal seu para que eles a matassem. Ela não pode dizer nada, nem se mexer ou expressar movimentos faciais, precisa ficar parada e muda ou eles atirariam, então, ela permanece parada enquanto ele olha pela janela e fala com os atiradores por um dispositivo invisível. A analista se sente muito angustiada nesse quadro, mas se mantém atenta a qualquer possibilidade de fazer uma pergunta, ou propor uma saída para que possa se mexer sem representar uma ameaça, mas o menino não permite, qualquer expressão dela é reprimida com violência, encerrando a sessão.

As entrevistas com os pais de Benício são frequentes, revelando uma transferência negativa. A mãe, principalmente, pede respostas teóricas que confirmem suas teses psicanalíticas sobre o que diagnosticaram como fobia do

menino, o pai a acompanha, sempre parecendo desligado, não sustenta um investimento efetivo naqueles encontros. A mãe não se satisfaz com o que escuta da analista, nem permite questionamentos sobre suas interpretações objetivas. A teoria parece uma defesa intransponível, ela não traz qualquer elaboração afetiva sobre sua relação com o filho, muito séria e insatisfeita. A analista se sente constantemente *sob a mira* de suas perguntas, paralisada, sente não poder configurar as suas próprias questões.

Depois de poucos meses de trabalho, a família resolve se mudar novamente, impossibilitando a continuidade da análise de Benício. A decisão é comunicada por mensagem pela mãe, que não concorda em levá-lo para uma última sessão de despedida.

A paralisia da analista durante as sessões de Benício não era apenas física, ou seja, a imobilidade exigida imperativamente por ele durante as sessões, mas uma paralisia do pensamento. A analista não conseguia pensar claramente, ela se sentia profundamente confusa, o que vinha ao seu pensamento era constantemente uma questão: essa criança está brincando?

Vamos nos deter no desenvolvimento da brincadeira de Benício, entendendo que ela é uma construção que se dá em análise, dividindo-a em três momentos:

- 1º momento: sem falar nada, ele observa a janela, mexendo no barbante da persiana. A analista intervém dizendo que aquele barbante (que a criança tem nas mãos) serve para abrir e fechar as persianas.

- 2º momento: expressa ansiedade persecutória, grande incômodo com os prédios que vê da janela, mas durante a sessão faz questão de usar o barbante para abrir a persiana e olhar para esses prédios.

- 3º momento: configuração da narrativa sobre os atiradores de elite que o protegem de alguma ameaça representada pela analista, que é, ao mesmo tempo, ameaçada e protegida pela criança.

3.2.1

Quando o *fort-da* não acontece

Debrucemo-nos no primeiro momento da divisão que propusemos acima acerca da construção do brincar dessa criança em análise. O menino demonstra

interesse/atenção pela janela e segura na mão o barbante da persiana, mas nada faz. A analista intervém dizendo que o barbante permite abrir e fechar a persiana. Para essa criança, no entanto, isso não é possível, pois abrir e fechar seria um jogo de ligação e desligamento, um jogo como o *fort-da*, em que a repetição teria função simbolizante. Para Benício, a compulsão à repetição não tem valor simbolizante, não funcionando como forma de operar/representar a separação, pois seus limites psíquicos são muito precários.

Em seu livro *Brincar e reflexão na obra de Winnicott* (2013), Green empreende uma análise sobre a clássica obra *O brincar e a realidade* (Winnicott, 1975) à luz de suas construções teóricas, ressaltando suas proximidades e distanciamentos em relação à leitura winnicottiana sobre o brincar. Nesse texto, Green afirma que, embora concorde com Winnicott em relação ao entendimento do brincar como atividade pertencente ao campo transicional, entende que o psicanalista inglês, ao colocar o brincar do lado da saúde e fiá-lo a um relacionamento mãe-bebê satisfatório, deixa de lado manifestações do brincar que incluem “grande participação dos instintos, tanto sexuais quanto destrutivos” (p. 30). O autor fala, então, de jogos não baseados em um intercâmbio, mas na vontade de dominar, de submeter o outro, e que – defende ele – também são variedades do brincar, assim como pesadelos são, em relação aos sonhos, variedades da vida psíquica do sono.

Green (2013) recorre a Bion para entender o brincar como “uma forma de pensamento, como o sonho, ou um modo de conhecimento, que de acordo com alguns pacientes é uma forma de não saber” (p. 33). Para ele, a especificidade do brincar é ser atividade transformadora da realidade, ser algo que permite à criança experienciar de maneira diferente a parte da realidade que é insuportável, seja ela interna ou externa, podendo se colocar, assim, no limite entre a realidade e o horror.

Para algumas crianças, no entanto, o brincar é uma forma de construir uma primeira figuração, ou seja, uma forma de construir uma relação com o que está para além dos limites da representação. Nesse caso, o brincar se expressa pela compulsão à repetição que não alcança o status de “compulsão à simbolização” (Roussillon, 2006b), tal como os sonhos traumáticos. Parece-nos que esse é o caso de Benício.

Colocaremos ênfase primeiramente na palavra “limite”, elevada por Green (1976/2017b, 1982/2017e) ao grau de conceito em sua teorização sobre o duplo

limite psíquico. Embora a conceituação greeniana sobre os limites se refira a uma construção que toma como questão os sofrimentos psíquicos agrupados na terminologia casos-limite, entendemos que a teorização que Green nos oferece ultrapassa essa categorização, nos auxiliando na leitura sobre as formas mais elementares de simbolização. Para nosso estudo, que contempla o brincar na clínica com crianças, essa abordagem sobre os limites se coloca particularmente valiosa, pois permite pensarmos na problemática dos sofrimentos psíquicos de maneira não-estrutural, colocando a historicidade em posição organizadora, portanto, levando em conta a plasticidade inerente ao período particular em que a criança se encontra (Bleichmar, 1993).

O autor entende o conceito de limite como se referindo a territórios-fronteira que se definem unicamente por sua funcionalidade, se constituindo como processos nos quais ocorrem as transformações que permitem a passagem da informação de um espaço psíquico para outro. São as formações psíquicas que funcionam como limite que possibilitam que o sujeito transite entre separação e junção, produzindo cortes e suturas que operam para a constante da criação de sentido, pois elas toleram os paradoxos e a heterogeneidade (Green, 1982/2017e).

O limite é responsável pelo movimento de transformação que abre espaço para os processos progressivos de simbolização que funcionam a partir de movimentos disjuntivos e conjuntivos. Essa noção possui muita afinidade com o conceito winnicottiano de transicionalidade, no entanto, se difere dele, pois integra o aspecto pulsional dessa dinâmica. Para Green (1970), a gênese do psiquismo é explicada pelo duplo movimento: pressão pulsional para a realização da ação que possa aliviar a tensão provocada pelo desprazer e o impacto provocado pelo mundo externo.

Nesse sentido, para o autor, o psiquismo integra dois limites de natureza diversa, a psique e o soma⁶, e tem como tarefa fundamental aceder ao universo do representacional, o que inclui o registro no mundo interno (somático) e do mundo externo. A função representativa, nesse sentido, é entendida por diferentes registros, incluindo além da representação de palavra e de coisa, os afetos, a representação

⁶ Para Green (1979/2017d, 1982/2017e) soma e corpo são conceitos diferentes, pois o soma não está ligado ao psíquico por um investimento libidinal, logo, preexiste à dimensão corporal.

dos atos e dos estados corporais, além da própria atividade do aparelho psíquico (a capacidade de se representar a atividade de representação)⁷ (Green, 1982/2017e).

Na leitura que Green empreende de Freud, a pulsão é entendida como conceito-limite, exatamente por ser representante psíquica das excitações oriundas do interior do corpo que, a partir de sua exigência de satisfação, mobiliza a psique através de uma medida de exigência de trabalho. No entanto, ressalta ele: “a medida dessa exigência de trabalho é de força variável, logo, os limites entre o corpo e o psiquismo não são nitidamente definidos” (Green, 1976/2017b, p. 122). Desse conceito-limite da teoria freudiana – a pulsão –, Green extrai sua definição do conceito de limite que, para ele, é o conceito mais fundamental da psicanálise:

[...] é necessário então considerarmos o limite como uma fronteira móvel e flutuante, tanto na normalidade, quanto na patologia. O limite é talvez o conceito mais fundamental da psicanálise moderna. Não devemos formulá-lo em termos de representação figurada, mas sim em termos de processos de transformação de energia e de simbolização (força e significação). (Green, 1976/2017b, p.125-126)

Em 1982, Green dá um passo a mais em sua teorização a partir de sua tópica do “duplo limite” que propõe uma delimitação tanto intrapsíquica – entre os sistemas Pc/Cs e Ics –, quanto intersubjetiva – entre mundo interno e externo. Os limites psíquicos, em seu entender, não são dados de antemão, mas são construções que dependem das vivências junto ao objeto primário, tanto no sentido de estabelecer as fronteiras, quanto no sentido de permitir que elas sejam permeáveis, ou seja, que permitam trocas entre os espaços. O aspecto tópico é, então, complementado pelos aspectos econômicos e dinâmicos e, ao passo que os espaços psíquicos são animados por movimentos pulsionais, os limites sofrem variações e se deslocam. O que importa no que diz respeito ao sofrimento psíquico, portanto, é como os limites funcionam, ou seja, os modos de circulação das fronteiras (Green, 1982/2017e).

⁷ Para o autor, o primeiro trabalho de psiquização diria respeito ao representante psíquico da pulsão, que não seria um representante no sentido clássico do termo, mas uma excitação endossomática, uma tensão. Green (2002a) chama também de representante-delegação, pois ele contém aquilo que poderá se tornar o representante-representação (representação no sentido clássico) e o que chama de *representante afeto*. Dessa forma, o termo afeto inclui, para ele, uma categoria ampla que, além de comportar os sentimentos, emoções e sensações, inclui os estados corporais, como a hipocondria ou a despersonalização, estados estes que são efeitos da difusão afetiva, que, portanto, atingem a organização do eu. Inclui, também, os representantes-atos – atos sintomáticos, atos falhos, *actings* (que se dividem entre os *actings outs*, dirigidos para fora, e os *actings* psicossomáticos, que são dirigidos para dentro)(Green, 2014).

Dessa forma, Green (1976/2017b) entende que a tendência do aparelho psíquico para a separação (no sentido de individuação) criaria uma função disjuntiva. Essa função, no entanto, não pode funcionar sozinha, mas precisa estar em consonância com uma função conjuntiva, necessária para restabelecer a comunicação entre os elementos derivados da disjunção. Essa função conjuntiva é exatamente o trabalho de simbolização, o qual “[...] necessita da clivagem de dois elementos, em seguida de sua recombinação para criar um terceiro elemento, cada um permanecendo o mesmo para tornar-se, no momento da reunião, diferente por causa dessa mesma reunião” (p. 126).

No texto “*Répétition, différence, replication*” (1970), que trabalhamos no capítulo anterior de nosso estudo, Green traz como este processo de disjunção/conjunção constitutivo dos limites psíquicos está presente nessa primeira atividade de simbolização apresentada na obra freudiana no jogo do carretel:

Estamos lidando com o objeto duplo e, na verdade, duas vezes em dobro. Há o carretel e há a mãe. Cada um desses dois objetos é duplicado, o carretel perdido e achado, a mãe foi e voltou, longe e aqui (*fort-da*). A posição do objeto nessa organização simbólica nos leva a dizer que é importante, parafraseando Winnicott sobre o objeto transicional, que o carretel também é e não é a mãe. O objeto aqui é o objeto da clivagem: clivagem carretel/mãe que se refere a clivagem objeto parcial/objeto total. O objeto parcial, o carretel, é válido para o objeto total, o objeto total é representado inteiramente no objeto parcial. A parcialidade presença-ausência investe todo o objeto. Esta divisão é reproduzida dentro de cada um dos termos, o carretel ausente/presente, a mãe à distante/aqui. Os dois termos desta correspondência são mediados pela representação (objeto visível/invisível) e linguagem (*fort-da* em oo/a) cada um dos quais repete o ato motor dividindo-o em outros planos. (Green, 1970, p. 466, tradução nossa)

Nesse sentido, esse brincar muito primário representado pelo jogo do carretel, configurando um modo figurativo de comunicação, pode ser lido como o registro do ato que possui a função de operar e, ao mesmo tempo, representar esse processo em que se expressam as forças disjuntivas e conjuntivas que constituem a simbolização. Ele é ato que participa da instauração dos limites dentro e fora e permite a comunicação a partir dos afetos e dos processos de pensamento que, de outra forma, não são comunicáveis pela criança. O brincar permite, assim, um trabalho ativo que tem como meta o reencontro com o objeto para se assegurar de sua existência. Este trabalho é realizado por meio de pequenas quantidades de energia, protegendo a criança de viver uma experiência de transbordamento pulsional.

No brincar expresso pelo jogo do carretel estaria presente, portanto, tanto representações ligadas ao recalçado, quanto magnitudes pulsionais não ligadas, derivadas do processo de clivagem e que se exprimem pela atividade sensório-motora e pela repetição. Esse seria o campo de uma clivagem estruturante, que auxilia o ego no trabalho do luto envolvido nessa modalidade do brincar, pois permite a existência de um espaço ainda habitado pelo objeto perdido, que pode, assim, ser mantido vivo até que a perda possa ser processada (Garcia, 2012), ou seja, jogada.

Green (1976/2017b) nos traz uma concepção sobre o mecanismo da clivagem próxima à noção freudiana desse conceito, tal como é apresentado no texto “A negativa” (Freud, 1925/2007), ou seja, como força disjuntiva que se opõe à força unificadora da pulsão de vida, sendo, portanto, um dos efeitos da pulsão de morte. Em Freud, essa força que separa tem origem no corpo, não sendo percebida como destrutiva, pelo menos em um primeiro momento. Dessa forma, se antes de 1925 na obra freudiana, a clivagem era entendida como mecanismo primordialmente presente na psicose e na perversão, nesse momento, passa a ser entendida como presente também na neurose (ainda que não seja o mecanismo que a constitui, ressaltamos), fazendo operar a relação entre separação e disjunção, que nos casos favoráveis é necessária para a abertura de novas possibilidades de conjunção. Isso é magistralmente figurado na brincadeira do *fort-da*.

No entanto, não podemos esquecer o papel fundamental do objeto nessa dinâmica, pois nos casos em que a relação primária não permite um trabalho de luto, a clivagem predomina como defesa, enfraquecendo o Eu e, o que não encontra caminho para ser simbolizado, retorna sob uma forma não representativa (Green, 1976/2017b). Nesses casos, estamos no campo de uma relação com o objeto primário, cujas respostas inadequadas provocam experiências primitivas de conflitos e confusões intoleráveis. Dessa forma, a clivagem se torna radical, tornando o trabalho de representação muito precário, pois não há construção de um espaço interno protegido por um objeto ausente bom (Green, 1976/2017b). Assim, os limites ficam comprometidos, o sujeito não pode estabelecer fronteiras flexíveis o bastante para trabalhar a favor da transformação de energia (pulsional) em simbolização, a relação entre a realidade externa e o mundo interno se mantém sem mediação, provocando perturbações no processo de pensamento, logo, no brincar.

Retornando ao caso, podemos perceber que Benício não pode configurar uma brincadeira de *fort-da*. Dessa forma, em análise, o barbante em sua mão não proporciona o movimento dialético de encontro e desencontro, que o permitiria sustentar o jogo de separação e reencontro com o objeto, que tem valor simbolizante. A intervenção da analista (ao dizer que o barbante permite abrir e fechar a persiana), ao invés de ser um convite para brincar, faz emergir as insistências clivadas que buscam retorno e que, na falta do recurso da simbolização brincante, provoca uma atualização do traumático.

Isso ocorre porque a clivagem não é uma “solução definitiva” (Roussillon, 2014), e o que foi excluído da subjetividade por efeito desse mecanismo insiste em retornar, pois são formações submetidas à compulsão à repetição de maneira particularmente intensa. Dessa forma, os elementos clivados retornam com uma qualidade persecutória intrusiva, pois, em seu funcionamento, as clivagens desestruturantes produziram a predominância das pulsões de destruição desligadas, mobilizadas como tentativa de lidar com a ameaça permanente de sua parte não integrada.

Os aspectos clivados de Benício insistem, se expressando em experiências psíquicas que não ganham status de representação, tal como seus sintomas transparecem: ele arranca fios de cabelo, retém as fezes, vomita, expressa medos difusos. Entendemos que Benício expressa em seu corpo esses jogos não jogados em sua relação primária com o ambiente maternante (Roussillon, 2015a).

Não podemos esquecer que, se por um lado, a clivagem é indispensável para livrar o psiquismo dos excessos, por outro, o motor do desenvolvimento do psiquismo é o prazer, sendo de fundamental importância que o eu-sujeito possa estabelecer uma predominância do princípio de prazer ligado à sexualidade. A questão é que isso só pode ocorrer se o objeto primário, no início da vida, investe libidinalmente o corpo da criança como um todo, seja ao nível das zonas erógenas principais ou secundárias, ou ao nível dos seus mecanismos funcionais (Green, 1976/2017b).

Soulé (1970) nos oferece uma leitura interessante sobre essa questão a partir de sua clínica com bebês. Ao analisar os distúrbios funcionais do início da vida – como o mericismo (ruminação), encopresias, refluxo, espasmos do soluço, dentre outros –, ele entende que estes nos fornecem uma prova quase experimental disso que diz Freud em “O ego e o id”, ou seja, que a pulsão de morte só pode ser expressa

através das habilidades motoras. Dessa forma, esses distúrbios funcionais nos mostrariam que nos casos em que há falhas nos investimentos e na libidinização dos mecanismos fisiológicos, a função motora passa a ser investida pela pulsão de morte na forma de um automatismo de repetição.

O autor entende que essas disfunções visam, a partir da ação sensório-motora, lutar contra a perda do objeto e dominá-lo, podendo ser entendidas como pré-formas do jogo do carretel. A criança do carretel expressa a mesma ação, porém em seu momento constitutivo já possui a maestria do gesto, elaborado na mão que pode lançar e recolher o carretel através de seu fio, conquista motora derivada do investimento libidinal do objeto. Dessa forma, se o jogo permite que o *da* e o *fort* repitam o retorno e a partida da mãe, o mericismo, a encopresia, o refluxo etc. agem da mesma forma no nível do objeto oral e anal. O autor entende, portanto, que este mecanismo é um equivalente muscular inicial da função do barbante e da mão no jogo do carretel e deve ser considerado um ponto importante na cadeia progressiva que leva a ela.

Ao considerar as disfunções corporais do início da vida como “pré-formas do jogo do carretel”, Soulé (1970) nos permite pensar no processo que leva à construção do brincar como ancorado em experiências arcaicas, corporais-sensório-motoras. Essa leitura nos permite localizar o brincar como atividade que emerge de uma capacidade criativa radical da psique, capaz de dar origem a um elemento psíquico a partir de um impulso não psíquico, de origem somática (Urribarri, 2015), o que compõe uma ampliação da teoria freudiana da representação.

Green (2014) é um dos teóricos dessa nova forma de conceber a representação, nos propondo uma *teoria geral da representação* que tem dois polos: a heterogeneidade do psiquismo, que inclui em sua manifestação o irrepresentável, e o polo das condições intrapsíquicas e intersubjetivas para que o funcionamento representativo se estabeleça. Dessa forma, postula três tipos de representações básicas que resultam do trabalho de metabolização do psiquismo, no seu encontro com (1) o soma, que dá origem ao representante psíquico da pulsão compondo o corpo; (2) o mundo externo, que dá origem à representação de coisa; e (3) o outro-semelhante, que dá origem à representação de palavra. O representante psíquico da pulsão é entendido como a expressão originária da pulsão no psiquismo. São esses elementos a matriz do sujeito, porém, seu potencial só se realiza no encontro com

o objeto revelador da pulsão (Green, 1995), agente que desencadeia a representação e a função objetualizante.

No entanto, é fundamental entendermos que a esses elementos deve-se somar o afeto, o “significante da carne” (Green, 2002a) representante não figurativo da pulsão, uma espécie de resto de energia do representante psíquico que não se integrou ao psiquismo e, dessa forma, poderá funcionar ligado à cadeia representativa ou não (Urribarri, 2015). Portanto, o afeto é “um movimento em busca de uma forma” (Green, 2014, p. 171), é elemento transformador da pulsão pela via do encontro com o objeto, o que permite pensar em uma forma de simbolização primária que se ancora no par prazer/desprazer. Essa leitura significa uma ampliação da gama representativa, que ganha a adição de um olhar primordial sobre os processos mais arcaicos, ligados à sensorialidade.

Roussillon (1999, 2014, 2015a, 2020a), embora se diferencie em alguns pontos da teoria greeniana, segue um caminho teórico semelhante sobre essa problemática, nos oferecendo uma contribuição importante na leitura que propomos aqui sobre a ancoragem do brincar em formas mais arcaicas de simbolização. A partir da sua clínica com pacientes que apresentam funcionamento limite⁸, concebe uma teorização fecunda sobre as formas primárias de simbolização como instrumento privilegiado para entendermos sofrimentos que apresentam zonas de retraimento da subjetividade, que se referem a experiências arcaicas catastróficas que não comparecem em lembranças ou imagens, mas de forma sensório-perceptivo-motora.

Essa concepção parte de uma interpretação particular da obra freudiana sobre os caminhos que levam à representação. Roussillon (1999), partindo da leitura da “Carta 52” de Freud escrita em 1896, compreende os processos de simbolização a partir da transformação das experiências psíquicas em diferentes níveis de ligação representacional. Esses níveis possuem uma relação de derivação, e não de oposição, pois a realidade psíquica apreende as experiências em diferentes temporalidades e de forma múltipla, não uniforme, podendo-se entender que coexistem no aparelho psíquico diferentes níveis de inscrição. Assim, os processos de simbolização operariam em movimentos de transcrição sequencial pelo sistema

⁸ Roussillon faz uma leitura particular sobre essas problemáticas, entendendo-as como patologias narcísico-identitárias (Roussillon, 2015a, 2020a).

mnêmico, de acordo com a singularidade de cada experiência vivenciada pelo sujeito, como impacto e frequência (Mello & Herzog, 2016).

Dessa forma, Roussillon (1999) concebe a hipótese da tripla inscrição mnêmica, que indica a existência de três tipos de traços diferentes no aparelho psíquico, mas ligados entre si. Esses traços dão origem a duas formas de simbolização: a simbolização primária, que seria o processo mais arcaico pelo qual o traço mnêmico primário (signo de percepção) é transformado em traço inconsciente; e a simbolização secundária, que seria o processo pelo qual o traço inconsciente se transforma em consciente.

Brun (2018) chama atenção que, ao definir a simbolização primária como forma de ligação entre os traços perceptivos, Roussillon coloca em questão o status da sensório-motricidade, que passa ser também pulsionalidade, ao passo que o id põe em movimento a pulsão que investe os traços perceptivos. O traço também impõe uma exigência de trabalho, pois ele é pulsionalizado, portanto, esses dados sensório-motores seriam uma “matéria-prima psíquica” antes de ser transformada em representação, o que nos permite pensar uma forma de experimentar o mundo não transformada em representação.

O que nos é importante aqui é que essas experiências psíquicas, quando clivadas, são conservadas em estado quase bruto, mantendo suas características originais, interrompendo os processos de simbolização capazes de transformar o vivido. Estamos, portanto, no campo do traumatismo primário (Roussillon, 1999, 2014), em que as experiências se fazem notar fora do campo representativo de palavra, sobretudo sob a forma sensório-motora-perceptiva.

Partindo dessa teorização, Roussillon (2014) entende que determinadas modalidades de sofrimento psíquico, que são caracterizadas pela clivagem como mecanismo primordial, se referem a experiências em que podemos localizar nas primeiras relações traumas primários, ou seja, uma “história relacional que lentamente destilou, por pequenos toques sucessivos, um trauma cumulativo” (p. 188). Esse estado traumático primário se caracteriza pelo fato de que o “estado de desamparo” no lugar de ser transformado em um “estado de falta”, em que o recurso ao objeto é possível, é transformado em um “além da falta”, um estado agônico de desespero e de terror.

Dessa forma, se a criança fica aprisionada em um estado além da falta, o brincar instaurador da separação não pode acontecer, mas se apresenta, como indica

Soulé (1970), corporalmente. No caso de Benício, a mão no barbante da persiana não pode abrir e fechar, assim como o carretel não pode ir e voltar, pois o movimento motor é a representação sensório-motora-perceptiva de uma conquista que se dá na relação com o objeto. Como o “ir” não remete à falta, mas a um além da falta, a proposta da analista provoca angústia, pois é uma proposta de mobilidade, de ligação e desligamento; o abrir e fechar criaria um espaço que lhe permitiria um anteparo, um resguardo, uma ausência de percepção, ao mesmo tempo que manteria a permanência do objeto. Ou seja, permitiria um modo de ausência em presença (Green, 1986/1993c).

Para Benício, no entanto, essa proposta provoca um arrefecimento de suas defesas e uma ameaça se impõe: o retorno do clivado. Veremos como isso se configura no segundo momento da construção de seu brincar.

3.2.2 A janela como moldura

No segundo momento que leva à construção de seu brincar, Benício “escancara” a janela. Abrindo-a completamente, ele sofre com a ameaça de invasão, mas pode começar a localizar sua experiência, projetando sua vivência interna para os prédios, que são vistos como ameaçadores, persecutórios, no entanto, ele não pode se defender. Aqui, onde teríamos em um brincar mais estruturado o retorno pulsional que geraria prazer, com a transformação de passividade em atividade (Freud, 1915/2004), abrindo e fechando a janela, em um jogo de esconder e aparecer, isso não acontece, o menino fica exposto ao vazio do além da falta. O que retorna é uma experiência angustiante.

O movimento de Benício é sutil, mas perceptível. Do barbante da persiana para fora da janela, do mundo interno para um exterior projetivo extremo, bizarro, persecutório. Partiremos da ideia de que a ameaça representada pelos prédios se configura como uma ameaça provocada por um *retorno do clivado* (Roussillon, 2014), ela “obsta a simbolização, retorna como experiência do fracasso da simbolização” (p.191), comparece em atos, na sensório-motricidade, sendo profundamente desorganizadora. Isso ocorre, pois, ao contrário do retorno do recalado, o retorno do clivado não permite o recurso da simbolização secundária,

o que permitiria deslocamentos e eventuais formas de paradoxo que possuiriam efeito metaforizante.

O retorno do clivado mobiliza o que Roussillon (1999) chama de defesas paradoxais, que são formas de defesa que operam de maneira falha no sentido de proteger o Eu da experiência agônica. Elas funcionam a partir de uma reversão passivo-ativo que, por não poder recorrer ao recurso da simbolização, aprisiona o sujeito na própria experiência. Dessa forma, o sujeito pode organizar um deserto para se defender da desertificação, organizar um vazio psíquico para se defender de um vazio incontrolável, se fragmentar para se proteger da fragmentação, abandonar as relações para não ser abandonado. O sujeito aprisiona a si mesmo como única saída para um sofrimento que remete a um trauma primário.

Esse parece ser o movimento desse momento da análise de Benício. A angústia persecutória vivida ao olhar os prédios é a apresentação, para a analista, de um mundo interno ameaçador: os prédios o observam e ele os observa sem poder fechar a janela. A analista tem dificuldade de entender essa forma arcaica de comunicação, pois vive na contratransferência a angústia que não se representa, mas se apresenta no quadro: *tem medo que o menino caia da janela*, fica paralisada por essa fantasia, pensa que seus movimentos são bruscos e descoordenados, o que poderia provocar uma queda acidental.

Estamos aqui no momento que precede um primeiro trabalho figurativo de representação de um trauma arcaico para essa criança. Ele ocorre ainda de maneira muito precária, assim, as representações parecem ser engolidas pelos movimentos pulsionais e agem no automatismo da compulsão à repetição. Entendemos, dessa forma, que Benício evacua partes de si mesmo para tentar sobreviver à ameaça de um retorno fusional com o objeto primário.

Se retornarmos a Freud (1925/2007), veremos que esse movimento evacuativo remonta à linguagem mais primitiva da pulsão oral: bom/mau, rejeitar/reproduzir, se refere à linguagem do eu-prazer, inaugural na constituição dos limites psíquicos. Esse julgamento é feito com base na equivalência entre aquilo que proporciona prazer ou desprazer às funções de engolir ou cuspir: engole-se o que é bom, incorporando o que gera prazer – e cospe-se o que é experienciado como mau, o desprazer. Como “para o eu-prazer não há diferença entre o que é mau e o que é estranho ao Eu” (Freud, 1925/2007, p. 148), vemos aí um primeiro momento de diferenciação e, segundo a leitura de Green (1988/2010), esse movimento de

excorporação do mau permite a instauração de um espaço interno onde o Eu pode começar a se organizar.

É necessário destacar dois pontos fundamentais sublinhados por Green (1988/2010) em sua interpretação do texto freudiano. Em primeiro lugar, esse primeiro movimento de expulsão não implica o reconhecimento do objeto, mas de um espaço externo sobre o qual se projeta o desprazer para o mais longe possível. Em segundo lugar, ainda não há um “eu”, pois o limite eu/não eu dependerá das consequências dessa expulsão. O autor ressalta o papel fundamental do objeto primário nesse processo, em pelo menos dois aspectos: o primeiro, que o objeto se ocupe da função de paraexcitação, livrando a criança do que é excessivamente desagradável em um prazo suficiente e tolerável; em segundo lugar, que o objeto possa receber a excorporação, que nesse momento podemos dar o nome de projeção, consentindo em vivenciá-la como má, transformando-a e restituindo-a ao bebê. Green partirá da leitura da teoria freudiana e bioniana para compor esse modelo.

O modelo que Freud nos oferece é o da paraexcitação, que toma como paradigma a satisfação da fome: a mãe oferece o objeto-seio, capaz de promover a diminuição da tensão provocada pela fome, o que permite ao bebê experienciar o prazer do alívio da tensão. É claro que, com toda a teorização do narcisismo primário, não podemos dizer que a teoria freudiana limita o papel do objeto a essa única função, ao passo que Freud chama atenção para o investimento narcísico dos pais, que permite ao bebê a construção de seu próprio narcisismo. No entanto, será Bion (1967) quem irá nos oferecer uma teorização cuja função de paraexcitação ganha um novo significado, passando a fazer parte da constituição da capacidade de pensar. Para ele, além do seio corporal, a mãe precisa oferecer o “seio psíquico”, seu próprio psiquismo que deve ser capaz de receber as projeções da criança.

Para Bion (1967), o bebê experimenta no início de sua vida objetos bizarros, que são sensações desagradáveis, dolorosas, enigmáticas e, portanto, impossíveis de serem assimiladas como tal, os quais ele chama de elementos beta. A função alfa seria função do ambiente que, a partir de sua capacidade criativa (*rêverie*), desintoxica e domestica as vivências bizarras da criança, transformando-as de forma que possam ser integradas por ela. A função alfa só pode se desenvolver a partir de uma relação primária do bebê com um *objeto-continente*. O objeto-continente tem função vital nessa leitura, dizendo respeito à capacidade da mãe de

ser um receptáculo dos conteúdos angustiantes projetados pelo bebê, que são insuportáveis por conterem caráter ambíguo e desconhecido. Se essa relação se dá de forma que a mãe responda adequadamente às necessidades do seu bebê, este se sentirá compreendido e reconfortado, recebendo posteriormente a parte de si que foi evacuada em uma versão possível de ser integrada, acompanhada, também, da experiência de um objeto que é capaz de tolerar e de pensar sobre ele.

Dessa forma, a partir da função alfa, a experiência emocional do bebê adquire sentido e significado psíquico. A criança, que recebe de volta seus elementos metabolizados previamente pela mãe, que o oferece como alimento psíquico do qual a criança irá se servir para construir seu objeto psíquico interno (Bion, 1967), que lhe permitirá elaborar progressivamente um aparelho de pensar os pensamentos, tornando-o capaz de antecipar os acontecimentos. Esse é um ponto fundamental para Bion, pois a criança se separa do acontecimento, ela não está mais na posição de quem apenas os sofre, mas na posição de agente, de quem vai ao encontro dos acontecimentos.

Roussillon (2023) entende que a capacidade de *rêverie*, embora possa ser traduzida como capacidade de sonhar (*rêver*), seria muito mais próxima ao que poderíamos chamar de capacidades associativas da mãe, que, em sintonia afetiva com seu bebê, estabelece ligações a partir do que percebe dele, formulando algo com base nessas associações. Para ele, é esse *mise en forme* (dar forma) que é capaz de desintoxicar o que o bebê vivencia. De um lado, portanto, estariam as representações, de outro, o irrepresentável que ameaça o psiquismo entre esses dois polos, o objeto que precisa ser capaz de usar sua própria subjetividade para auxiliar o bebê no trabalho de diferenciá-los.

Para Green (1978/2017c), com sua teorização sobre a função alfa e a capacidade de *rêverie*, Bion nos permite pensar nas qualidades propriamente psíquicas do objeto materno nos primeiros cuidados. Nesse sentido, ele coloca que a “mãe doadora não somente de leite mas de amor, de compreensão, de ternura, de segurança [...] é a fonte da tradução dos elementos beta e, elementos alfa, graças a sua função *ligadora*” (Green, 1978/2017c, p. 317). Dois tipos de ligação estão envolvidos nessa dinâmica: as que operam intrapsiquicamente na criança e as que se instalam de maneira intersubjetiva entre o sujeito e o objeto. Para que essa função se sustente, no entanto, é necessária certa liberdade, ao passo que *rêverie* designa um tipo de relação que não se pauta por um objetivo preciso, por um rigor metódico,

e sim pela liberdade que “está ligada ao fato de se deixar ir renunciando-se livremente a exercer um controle sobre os acontecimentos” (p. 316).

Podemos entender que, para a mãe de Benício, a narrativa sobre sua parentalidade estava absolutamente fiada a uma teorização defensiva. Sua relação com o filho parecia ser guiada por considerações teóricas, como se estas constituíssem uma forma de aplicação de um método, em detrimento do estabelecimento de um ritmo próprio, de uma relação. Sua maternagem precisava ser legitimada por uma teoria capaz de garantir-lhe alguma inteligibilidade, do contrário seria impossível para ela não se desorganizar frente à função. O mesmo valia para a narrativa “geográfica” do crescimento da criança. Seus marcos do desenvolvimento são vistos sem encantamento, e, para se lembrar deles, ela recorre ao lugar onde a família estava vivendo. Tudo funcionava de forma que esses dados concretos fornecessem alguma organização, uma estrutura narrativa e objetiva que a localizasse frente a algum paradigma organizador da experiência.

Não sabemos muito da história infantil dos pais de Benício, mas a narrativa materna vinha de encontro com a ideia de que a psicanálise (enquanto teoria e não enquanto clínica ou como experiência) oferecia um saber total que, ao invés de promover o encontro, ameaçava a criança, intoxicando-a com os excessos projetivos desse ambiente. A esse propósito, Giana Williams (1997) chama de função ômega o que seria o oposto simétrico da função alfa, ou seja, quando o ambiente, ao invés de desintoxicar, provoca a intoxicação do bebê a partir do excesso de projeções. Em casos como esses, o bebê torna-se um receptáculo (onde se deposita conteúdos) dos excessos dos pais. Presa a essas representações, a criança fica exposta ao que Bion chama de “terrores sem nome”, que é uma forma de se referir ao irrepresentável que ameaça o psiquismo, ao passo que não consegue integrar a função continente, não oferecida por seus objetos.

Chama-nos atenção, durante as entrevistas com os pais, como a mãe estabelece uma narrativa extremamente desafetada, quase “cirúrgica” sobre o filho. Ela parecia apresentar um caso clínico, devidamente teorizado, e não a história de uma relação com o filho, seu corpo, seus afetos e sofrimentos. Parece que, para a mãe de Benício, foi muito difícil estabelecer uma relação afetiva com seu filho, sonhar sua experiência emocional, permitindo que ele caminhe no sentido de uma integração dos elementos mais conflituosos de sua psique, permitindo que sua vivência adquira significado psíquico.

Se tomarmos a teorização sobre a simbolização primária, podemos começar a nos aproximar do que os sintomas sensório-perceptivo-motores de Benício nos apresentam e como eles cristalizam a capacidade de simbolização dessa criança a ponto de não ser possível brincar. Novamente: ele vomita, retém fezes, arranca cabelos, tem medos difusos. Por outro lado, vemos em sua mãe uma teorização defensiva que, dentre outras funções, parecia cumprir a tarefa de denegar a sexualidade. A qualidade erótica do encontro corpo a corpo com o filho, uma vez que é explicada, teorizada, remetida a um corpo conceitual externo e não apropriado, internalizado, é estéril.

Retornando ao modelo da fome como paradigma, já que estamos no campo da oralidade, do que Benício vomita/evacua/arranca de si. Roussillon (2023) nos chama atenção para o caráter erótico do encontro boca/seio, não só no sentido de despertar para o autoerotismo do bebê, mas também da mãe, lançando a pergunta que considera fundamental: o que vivencia a mãe enquanto o bebê está no seio? Se a mãe sente prazer suficiente (o que significa não em demasia, mas o suficiente), o prazer materno funciona como espelho, cujo reflexo permite ao bebê sentir seu próprio prazer.

Mas Roussillon (2023) dá um passo a mais, se questionando ainda sobre o que acontece *quando o leite começa a fluir dentro do bebê*. Temos aí uma nova forma de abordar o assunto, pois nessa leitura podemos entender que os conteúdos oferecidos por esse seio também permitem ao sujeito estabelecer uma primeiríssima relação com sua interioridade corporal, seu volume, a partir de sensações corporais que formam a matriz sensorial da incorporação e da introjeção. Nesse sentido, todo o complexo processo que envolve esse encontro: boca, seio, corpo materno, seu prazer, dor, desprazer, todos esses elementos, dentre outros, acompanham o leite ingerido, e seu percurso vetoriza a interiorização.

Dessa forma, essa descoberta da interioridade é o primeiro passo de uma cadeia associativa que levará o sujeito, no passo de sua constituição, a também se indagar sobre a interioridade do objeto, seus conteúdos ocultos que possuem caráter enigmático em certos aspectos. Coloca Roussillon (2023): “Na mesma experiência, ele também explora o próprio mundo interno, o que ele intui de uma vida interna, inconsciente, bizarra, estranha, enigmática” (p. 124).

A experiência de desencontro parece estar na base da zona traumática primária de Benício, dessa forma, ao ser reativada em análise, ele é levado a uma

experiência agonística ao ser confrontado com seus conteúdos bizarros não integrados, que não puderam ser erotizados em sua relação com seu objeto primário. O que Benício vivencia em sua interioridade? Pela projeção que opera, podemos pensar que seus conteúdos comportam a inveja, a vergonha, a raiva narcísica, afetos potencialmente destrutivos e desorganizadores que são evacuados de si e, quando transformados em projeção, se convertem em objeto persecutório.

Nesse segundo momento da construção do brincar de Benício, portanto, podemos perceber um movimento evacuador projetivo desses afetos, o que provoca um retorno persecutório que ainda não conquistou a figurabilidade. O caráter persecutório é muito angustiante e essa angústia é vivida pela analista na contratransferência. Ele se angustia com os prédios vistos pela janela e a analista com a fantasia que configura sobre a possibilidade de ele se defenestrar, não propositalmente, mas por descuido, pois ela via uma descoordenação motora que apontava para uma fragilidade de se manter seguro perto da janela. O retorno do clivado irrompe a cena analítica, provocando conflitos identificatórios que se colocam como uma ameaça narcísica para a criança.

No entanto, um elemento em comum emerge da relação transferencial: a janela. Já não estamos mais falando de um exterior de exclusão, mas de um exterior marcado por uma moldura. A janela apresenta uma espécie de quadro, ela representa a função enquadrante do trabalho de análise (Green, 1974/2017a). A janela é uma coconstrução, condição prévia à construção de um primeiro espaço de jogo intersubjetivo que precisa emergir como condição para a construção simbólica sobre os avatares dos traumas primários dessa criança.

Essa ideia constitui uma aposta no jogo analítico de ligação, apontando para o papel particular do enquadre na construção de uma matriz simbólica reflexiva, em que o analisando possa começar a dar forma, figuração a seus afetos não representados. O enquadre trabalha, assim, na construção da reflexividade⁹, ou seja, da separação do sujeito do acontecimento, servindo como mecanismo de contenção da compulsão evacuativa de pacientes cujas problemáticas apontam para prejuízos

⁹ Green entende a reflexividade como parte de todo processo não evacuativo, não dessimbolizante, se constituindo como um desdobramento da estrutura enquadrante. Essa noção comporta a ideia de que tudo o que o sujeito produz (a nível do conteúdo) é ao mesmo tempo registrado pelas instâncias implicadas (a nível do continente) e que esse processo se dá tanto no nível das instâncias psíquicas quanto na relação do sujeito consigo mesmo (Urribarri, 2015).

na constituição dos processos de pensamento, o que deve ser feito na atualidade da sessão.

Essa leitura sobre o enquadre proposta por Green é derivada da sua conceituação sobre estrutura enquadrante, concebida como reflexo da interiorização da função continente materna que ocorre a partir da alucinação negativa da mãe. Esse enquadre maternal é, antes de tudo, corporal, forjado no corpo a corpo da relação do bebê com seu objeto primário, que precisa ter oferecido uma presença significativa para que o sujeito possa apagá-lo com a alucinação negativa e integrá-lo a seu aparato psíquico como “limite de um espaço vazio” (Green, 1967/1988a, p. 137) que permite, assim, o investimento em novos objetos.

Temos aqui, portanto, uma nova função para o objeto primário, que, além de erotizar o sujeito a partir de sua própria libido, tem também a função de ligação, de permitir a construção de um espaço onde o exterior possa ser transformado em objetos. Dessa forma, na leitura de Green, a emergência do sujeito é resultado da criação de uma organização narcísica que articula o pulsional e o identificatório, sustentada no narcisismo materno. A estrutura enquadrante se apresenta, assim, como plataforma de investimento e espaço da representação.

A estrutura enquadrante é tomada como modelo para pensar o enquadre na clínica psicanalítica e, dessa forma, Green acredita ser possível avaliar segundo o duplo eixo do intrapsíquico e do intersubjetivo a produção representativa na sessão como efeito do encontro abstinente com o objeto (Urribarri, 2015). Esse modelo proposto por Green (1974/2017a) é um modelo dinâmico que se baseia na capacidade de construção da representação em sessão partindo do enquadre interno do analista. Esse enquadre leva em conta uma leitura do trabalho psíquico do analista durante a sessão, ressaltando a importância de uma série de operações heterogêneas como a escuta, a figurabilidade, a imaginação, a interpretação, a historicização, a construção, a elaboração da contratransferência, dentre outros. Essas operações, quando instrumentalizadas, permitem ao analista situar os momentos de representação, de investimento e de contrainvestimento do sujeito em sua relação com as pulsões e os seus objetos internos durante a sessão.

No entanto, em casos como o de Benício, em que há uma confusão nos níveis simbólicos consequente do transbordamento da angústia, será função do enquadre, primeiramente, tolerar as tensões extremas e reduzi-las a partir do funcionamento mental do analista, para que o sujeito possa finalmente aceder ao

universo dos objetos que possam ser nomeados. No momento em questão, a atividade imaginativa da analista estava totalmente voltada para os movimentos corporais do menino: ela ficava atenta, preparada para agir, para segurá-lo, caso ele se aproximasse da janela, excessivamente tensa e, ao mesmo tempo, com dificuldade de construir um pensamento figurativo sobre a angústia persecutória que ele expressava.

Nas entrevistas com os pais essa substituição do pensar por uma fantasia sobre o agir também era presente. A analista era cobrada pelos pais, sobretudo pela mãe, a validar suas respostas teóricas para os sintomas da criança, e se sentia questionada em seu próprio saber, confusa ao pensar sobre os afetos que ali circulavam. Ela ensaiava respostas, mas sabia que elas nunca seriam o bastante e, ao fazer perguntas, sentia que essas eram vazias, não expressavam o que de fato era o enigma daquela relação. Tal como aponta Green (1974/2017a), a analista se encontrava “em uma situação de exclusão objetal” (p. 78), ficando presa no “sistema de objetos mumificados” do casal, paralisada em sua atividade, incapaz de fazer nascer, via palavra, qualquer curiosidade sobre eles mesmos ou sobre seu filho. Aos poucos, fica claro que não há espaço para enigma, apenas para certezas, e isso provoca tal desestímulo na analista que esta passa a chamar os pais cada vez menos.

A paralização da analista é uma resposta em ato que parece apontar para um duplo movimento: de um lado, a dificuldade de realizar o luto de uma possibilidade direta de comunicação que a situação clássica de análise permitiria, quando o trabalho analítico poderia, via abstinência, permitir que os afetos pudessem aparecer abertamente e serem elaborados por vias representacionais. No caso de Benício, e também de seus pais, existe grande dificuldade de se estabelecerem relações de correspondência internas e externas que poderiam trabalhar a favor da movimentação de sentido. Nesse caso, tal como aponta Green (1988/2010):

[...] as palavras são utilizadas como coisas, os sonhos, longe de constituir um objeto da realidade psíquica ligada ao corpo delimitando um espaço pessoal interno, possuem uma função de evacuação, as fantasias, quando possíveis, podem representar uma atividade compulsiva destinada a preencher um vazio, ou são consideradas como fatos; os afetos têm uma função de representação, os atos tendem mais a abolir a realidade do que transformá-la. (p. 94-95)

Essa paralização na relação com os pais, em última instância, parece ter impossibilitado a continuidade da análise de Benício, pois impediu o trabalho da

transferência dos pais, que acabaram interrompendo precocemente a psicoterapia do filho. Antes disso, porém, na relação com o menino, a paralização da analista pode ser lida também por seu efeito não invasivo, tendo função continente para essa criança, permitindo a emergência de um primeiro enquadramento a partir do enquadre interno da analista.

Entendemos, portanto, que em face da dinâmica evacuativa de Benício, a fantasia de defenestração da analista funciona como uma atividade psíquica que tem como principal eixo a figuração da força pulsional, tendo como referência a descarga. Essa fantasia, embora muito angustiante, serviu como matriz simbólica, aberta à singularidade do sofrimento dessa criança, possibilitando a instauração de um diálogo, de “um espaço potencial que permita a passagem de uma repetição mortífera à representação, dando lugar, assim, a um processo de transformação e até mesmo de estruturação subjetiva” (Urribarri, 2019, p. 93).

Green (1988/2010) entende que, a partir do enquadre interno do analista e da matriz simbólica que este enquadre possibilita, é possível conservar a condição de imaginar, figurar dentro de si a destrutividade que põe em xeque o processo de análise nos casos-limite. Esse seria o modelo clínico do ato que, ao contrário do modelo clínico do sonho (o modelo que rege a clínica da neurose), parte da ideia de que a representação é um resultado possível, mas não previamente dado, pois, assim como é possível que as moções pulsionais sejam ligadas, é igualmente uma possibilidade que o funcionamento evacuativo dessimbolizante esvazie o aparato de análise.

Dessa forma, a interpretação do conflito intrapsíquico deve dar lugar a um “trabalho centrado no intersubjetivo, em uma dinâmica que se aproxima do modelo do jogo” (Urribarri, 2015, p. 200). A constituição do espaço de análise depende, portanto, do tripé: “enquadre interno/jogo/interiorização” (p. 201). A partir desse tripé, portanto, o analista procura que condições mínimas de simbolização sejam instaladas e preservadas no espaço analítico.

Quanto a isso, Zornig (2022) chama atenção que, em casos nos quais presenciamos uma clínica da criança onde está presente a problemática dos excessos pulsionais, é de fundamental importância que o analista possa “brincar de não brincar”, ou seja, que possa apresentar um tipo de presença em reserva que sirva de anteparo à descarga pulsional da criança como uma presença em potencial, não invasiva. Isso pressupõe estar atenta à criança, acompanhar suas expressões,

sem, no entanto, invadi-la com suas significações, permitindo, assim, que o “excesso pulsional seja transformado em pulsação rítmica, a vivência de vazio em ausência investida pela presença em potencial” (p. 244).

Dessa forma, entendemos que, ao ficar com a capacidade de pensar fixada na fantasia de defenestração, a analista instaurou um primeiro espaço de presença-ausência. Ela apresentava uma “passividade ativa”, pois estava atenta aos movimentos do menino, suas expressões, postura, gestos etc., porém, fazia isso em posição de reserva, sem oferecer significados para a angústia que ele expressava, até porque não conseguia fazê-lo. Essa não-reação ativa parece ter constituído a tela onde a manifestação pulsional de Benício pôde realizar um retorno passivo-ativo, cujo efeito foi a criação de um espaço de semelhança e diferença, que condicionou um retorno representacional.

Isso foi vivido na transferência com muita angústia para a analista, pois a descarga pulsional estava infiltrada de elementos destrutivos, que tinham como função atacar os processos de pensamento (Green, 1974/2017a). No entanto, como veremos, era preciso que um enquadre fosse instaurado, permitindo a retenção da experiência tempo o bastante para a constituição do traço mnêmico, possibilitando que condições mínimas de simbolização do trauma arcaico fossem instaladas, permitindo, assim, a emergência de uma primeira configuração do brincar na análise da criança.

3.2.3

O brincar e o paradoxo paralisante

A brincadeira que se configura se desenrola da seguinte forma: Benício entra na sala e abre a persiana e a janela. Ordena muito autoritariamente que a analista sente em sua poltrona, que fica de frente para a janela, e começa a se comunicar com um dispositivo de comunicação – primeiro usa o controle do ar condicionado, depois passa a ser um dispositivo invisível que tem no ouvido. Ele diz então que, nos prédios que vemos da janela, estão posicionados atiradores de elite, com suas armas apontadas para a analista. Eles estão prontos para atirar a qualquer momento, mas só o farão se entenderem que o menino está em perigo, dessa forma, a analista não deve se movimentar, nem mesmo falar. As mudanças de expressões faciais também são proibidas e igualmente rechaçadas com gritos.

No entanto, ressaltemos que, ao mesmo tempo em que o menino ameaçava a analista, também era responsável por sua segurança, já que, na narrativa que compunha, ele era quem impedia os atiradores de elite de dispararem contra ela. A brincadeira começava assim que o menino entrava na sala e abria a persiana e a janela, sendo circunscrita ao espaço de análise.

O brincar de Benício surge em análise, configurando uma primeira forma de jogo. Por mais repetitivo e aprisionador que parecesse, era uma configuração que permitia ligar seus excessos, que antes apareciam apenas somaticamente e em atos. Ele estabelece um limite entre um mundo interno, cujo excesso pulsional transborda, e um mundo externo, que parece igualmente apavorante, invasivo. Entendemos que a não reação da analista tenha trabalhado a favor da criação de um primeiro espaço de jogo que condicionou o retorno passivo-ativo necessário para a simbolização. Paradoxalmente, esse brincar comunica e paralisa, assim como paradoxalmente ele “ameaçava” e “salvava” ao mesmo tempo a analista nas sessões.

Estamos diante de uma face diferente do paradoxo, não referente aos paradoxos lógicos que constituem os limites, nem pertencem à área da transicionalidade e estão presentes nos processos que constituem as formações intermediárias entre a realidade externa e o mundo interno (Roussillon, 2006a). No caso de Benício, o paradoxo imobiliza o campo relacional, expressando justamente uma defesa contra um excesso pulsional que ameaça, uma realidade interna vivida como aniquilante. Esse paradoxo opera na transferência um questionamento para a analista: isto é uma forma de brincar ou estaria ela diante de uma construção delirante?

Podemos observar que, no caso de Benício, a analista é convidada a trabalhar nas bordas de uma relação objetal primária insuficiente, que se preservou encapsulada e que, ao ser reatualizada em análise, produz um retorno do clivado que dá origem a uma dinâmica contratransferencial confusa. Presa a essa dinâmica, a analista tem dificuldade de perceber que ali já acontece um jogo, que opera a partir de uma compulsão à repetição que se mostra a serviço da pulsão de morte e por isso possui apenas uma regra: *a regra do jogo é não jogar* (Roussillon, 2006a). Essa regra comporta um paradoxo paralisante, e, dessa forma, se estabelece na sessão uma organização psíquica restrita que não permite uma diferenciação nos níveis

simbólicos, produzindo um brincar que subverte a sua função de transicionalidade, um brincar paralisador e impregnado de angústia.

Tal como buscamos apresentar em nossa leitura sobre o brincar amparados na teoria de Green (2013) e Roussillon (2006a), a função de transicionalidade do brincar a qual nos referimos aqui se reporta não só a sua localização no espaço transicional winnicottiano – entre a realidade interna e externa, entre eu e não eu –, mas também como constituição recíproca de uma lógica intersubjetiva, que parte de duas intrassubjetividades – sujeito e objeto –, que permite pôr em funcionamento os processos de simbolização (Green, 1970). Esses processos, na lógica do brincar, comportam uma relação de coexistência entre sensibilidade e inteligibilidade, formas apresentativas e representativas, assim como permite a alternância entre passividade e atividade.

Nesse sentido, podemos entender que, na clínica com crianças, o brincar pode ser compreendido como ato que manifesta o movimento do afeto em captura de uma forma psíquica, o que pode se apresentar a partir da construção de elementos representacionais, mas também, como procuramos mostrar neste capítulo, com a construção de elementos não originalmente representacionais. Entendemos que essas experiências, embora se apresentem muitas vezes como angustiantes, podem significar o ponto de partida para a ampliação das condições psíquicas de figurabilidade, especialmente quando estamos diante de crianças que manifestam limites psíquicos frágeis.

Podemos perceber que esse é o caso de Benício. Uma vivência de ameaça compunha a extrema precariedade do quadro do jogo que se apresentava em sessão. Lembremos, tal como chamamos atenção no capítulo anterior de nosso estudo, que Roussillon (2006a) entende que uma das características do quadro do jogo é que ele supõe uma combinação particular entre os processos primários e secundários, combinação esta que supõe a reflexividade, que compõe uma tópica interna organizada marcada pelo ritual, o humor, a ostentação, ou seja, um quadro psicológico externalizado que compõe uma diferenciação – sempre precária, mas existente – entre jogo e não-jogo. No caso de Benício, no entanto, a precariedade do quadro é tal, que ele se torna ameaçador, pois se aproxima demais da realidade.

Para Green (1974/2017a), podemos entender que uma das particularidades do processo de análise é criar condições para que o aparelho psíquico seja transformado em aparelho de linguagem, graças às condições oferecidas pelo

enquadre, tal como nos aprofundaremos mais adiante nesse estudo. No caso de pacientes que apresentam a problemática dos limites, no entanto, percebemos que esse aparelho se transforma facilmente em um aparelho de ação, que é externalizado em sessão. Entendemos que, no caso dessa criança, essa ação jogo precisa ser sustentada no paradoxo que se apresenta: *a regra do jogo é não jogar*, pois, qualquer intervenção da analista que pudesse dar a entender que não jogar era de fato um jogo – expressões faciais que emulassem medo, pavor, curiosidade, ou uma interpretação da transferência – era vivida como uma experiência intrusiva e violentamente reprimida.

A ameaça da experiência intrusiva que a presença da analista representava nos conduz a um ponto fundamental em que o brincar de Benício paralisa: no retorno pulsional que compõe a transformação da passividade em atividade. Em algum ponto da história de Benício, esse retorno não pôde ter lugar, paralisando o brincar dessa criança, que, não podendo jogar com o ir e vir do objeto, fica retido no jogo entre usurpação e abandono.

Nesse sentido, como poderíamos seguir a indicação winnicottiana (Winnicott, 1975) de ensinar o paciente a brincar sem reproduzir o paradoxo implícito ao enunciado “é isto um jogo”? Paradoxo impossível, paralisador para a criança e também para a analista que contratransferencialmente ficou presa à pergunta. No entanto, se não buscamos sua resposta e sustentamos o paradoxo, tomando esse brincar como um jogo cuja regra é não jogar, entendemos que essa modalidade do brincar equivale a um retorno em ato, retorno esse que precede o retorno das representações, precede mesmo a representação do retorno que sustenta o espaço interno do jogo, da fantasia e, de maneira mais ampla, um trabalho de reflexividade, quando o Eu pode teorizar sobre sua origem e autorrepresentar seu processo de apropriação do mundo (Roussillon, 2006a).

Seguimos, portanto, a indicação de Roussillon (2006b), buscando reencontrar no brincar de Benício o ponto em que o retorno passivo-ativo não pôde ter lugar. O recurso que temos nesse caso é o da transferência por retorno (Roussillon, 2012), em que o psicanalista é levado a viver no lugar do analisando (e não apenas com ele) aquilo que não foi simbolizado na história de seu sofrimento. O faremos a partir do paradoxo expresso pelo brincar compartilhado de Benício: a regra do jogo é não jogar.

Os atiradores de elite estão nos prédios à frente da janela, seus lasers apontados para a testa da analista. Eles protegem Benício de uma ameaça constante, a dupla precisa estar sempre no campo de visão dos atiradores, para que eles saibam que o menino está a salvo. A analista não pode se movimentar, pois eles podem interpretar seus movimentos como ameaça. O menino fala com eles por seu dispositivo invisível, os acalma, gerencia seus movimentos, conduz para onde devem ir. Sente prazer com sua posição onipotente, manda nos atiradores e na analista, capturados por uma cena que não desliza, sessão após sessão, a mesma cena, os mesmos personagens, os mesmos lugares.

Parece-nos que temos aqui um ponto fundamental em que o retorno passivo-ativo é paralisado na história de Benício. A analista é levada a viver uma experiência passiva extrema, em que ela é ameaçada e salva por Benício sessão após sessão, sem encontrar saída para exercer sua função, paralisada frente à questão: é isto um jogo? Soma-se a isso a referência a um terceiro que ameaça e protege constantemente o *setting*, provocando um movimento constante de excitação e angústia no menino.

A ameaça constante de intrusão expressa por essa forma de brincar nos leva a pensar na história de Benício, contada e atuada por seus pais. Se, por um lado, sua mãe estava presa em significações teóricas e totalizadoras em seu encontro afetivo com essa criança, o pai, por outro lado, em uma posição melancólica, não encontrava na relação com o filho qualquer significado. Nas entrevistas, ele pouco falava, mas quando o fazia, procurava falar sobre sua própria análise, se criticava muito, se considerava insuficiente. A mãe concordava com ele, novamente utilizando a teoria psicanalítica, mas dessa vez para justificar que o pai não cumpria sua função corretamente. Esse era um acordo tácito entre os dois: o pai era insuficiente, logo ela era sobrecarregada em seu papel de mãe.

A referência ao terceiro aparece na história de Benício não pelo desejo, mas pela insuficiência. Ressaltamos que, para Green (1972), o primórdio do psiquismo não é marcado por uma relação binária, mas sim por três elementos, desde o princípio. Ele entende a triangulação como anterior à fase edípica, não como um Édipo originário como presente na teoria de Klein, mas da presença do pai em negativo, “como uma figura de ausência” (Urribarri, 2012, p. 150) que estaria presente desde sempre na mente da mãe.

É pelo caminho da configuração da fantasia a partir da cena primária que Green (1980/1988b) estabelece a idéia do “*fantasma isomórfico do Édipo*”, em que a criança é desde sempre inscrita em uma triangularidade, à medida que é marcada pelo Édipo de seus pais. A partir da fantasia da cena primária, o sujeito converte-se em um terceiro excluído, pois, ainda que esteja ali paradoxalmente como presença potencial, não é testemunha da cena, estando excluído face ao casal parental. A princípio sem os recursos proporcionados pela elaboração da dupla diferença dos sexos e das gerações – proporcionada posteriormente pelo Édipo –, a criança empreende uma tentativa narcísica de completude, de unir-se ao casal parental.

Lembremos que, pela lógica freudiana, a cena primária nos conduz para a descontinuidade entre sexualidade parental e infantil, instaurando a diferença de sexos e de gerações, permitindo assim a elaboração da bissexualidade psíquica (Freud, 1918/2006k). Dessa forma, para Freud, trata-se de uma cena cuja matéria prima são fantasias originárias, suposições ou fragmentos de recordação da criança, logo, a cena primitiva surge como resposta à excitação gerada pelo contato da criança com seus objetos primários (adultos cuidadores) e o enigma que a sexualidade adulta representa para ela, se constituindo também como elemento primordial no que se refere à questão das origens, logo, compondo as teorias sexuais infantis.

Green (1972) retoma a teoria freudiana sobre a cena primária propondo uma leitura singular; para ele, a cena é entendida como a matriz triangular do psiquismo, sobre a qual se articulará a castração. Podemos perceber em sua teorização que o objeto primário, além do aspecto arcaico ressaltado por Winnicott (1975), que lhe permite uma identificação muito específica com o bebê, é apresentado também como objeto tomado por uma paixão incestuosa inscrita na sua própria triangularidade.

Roussillon (2004a) segue caminho similar a Green, entendendo que a cena primária tem uma função específica quando pensamos na atividade de simbolização, pois ela possui papel organizador, tanto da diferença geracional, de gênero, da própria sexualidade infantil, quanto da possibilidade de o sujeito construir a matriz simbólica do objeto ausente. Para que isso ocorra, essa cena deve assumir uma forma transicional em que a criança *está e não está* na cena, ou seja, ela não está presente concretamente, mas está presente no desejo parental. Dessa forma, a exclusão passa a ser tolerada somente se a criança pode construir uma

inclusão fantasística, em que seu investimento pelo “objeto casal” é recíproco, refletindo parte da atenção que a criança lhe dirige.

Nesse contexto, a cena primária seria organizadora do processo identitário, pois opera não apenas no sentido de dialetizar a alteridade da diferença dos sexos e de gerações, mas também comporta uma dimensão de similaridade que deve ser refletida pelos objetos primários, ao passo que estes oferecem identificações. Dessa forma, a cena primária pode ser entendida como fundante, pois ela oferece uma estrutura que envolve o encontro com a diferença, mas também com o similar, o duplo. Tanto o encontro com a diferença quanto o encontro com a similaridade só podem ser propriamente pensados numa relação dialética, pois a diferença sem similaridade aparece como algo intrusivo e estranho, empurrando o Eu em direção à cisão; por outro lado, a similaridade sem diferença leva à indiferenciação, que pode provocar uma adesividade engolfante, ou uma rejeição reativa igualmente dessimbolizante (Roussillon, 2004a). A dimensão transicional que a cena pode assumir evidencia o sucesso ou o fracasso da reflexividade, da possibilidade de a criança se assegurar narcisicamente no encontro com o objeto.

Figueiredo (2004) propõe uma leitura sobre a cena primitiva a partir da tese de Phyllis Greenacre, apresentando-a em seu duplo aspecto: estruturante e traumática, se constituindo de uma forma ou de outra a partir do momento da vida da criança em que ela se apresenta (seja ela observada, inferida ou imaginada). Para o autor, antes de a criança ingressar efetivamente na triangulação (momento em que o terceiro potencial se torna terceiro efetivo, estruturante), a cena teria uma potente dimensão traumática, pois impõe ao bebê uma vivência radical de exclusão, sobrecarregando-o com uma intolerável excitação libidinal que comporta caráter agressivo. A exclusão radical se daria, pois a criança não possui condições psíquicas de ocupar o lugar de terceiro na cena, exercendo seu papel de observador; dessa forma, ela fica presa em um dos dois lugares impossíveis de serem assumidos: radicalmente fora, ela inexistente como objeto de investimento, ou dentro da cena, enquanto participante, o que é igualmente intolerável. A absoluta exclusão, sem espaço para a mínima inserção no desejo dos pais, assim como a inclusão desmedida, sem os limites de um espaço do sexual nos pais, estabeleceria então o contexto traumático, cujas repercussões na constituição narcísica tendem a ser desestruturantes.

Green (1980/1988b) nos oferece uma rica elaboração sobre os efeitos da exclusão absoluta no contexto da fantasia da cena primária para o sujeito no texto em que descreve o complexo da mãe morta. Ele descreve um complexo, cujos avatares se apoiam não na perda real do objeto materno, mas em sua presença completamente desinvestida na relação com a criança, por estar absorta em um luto. Todo o processo se dá de forma que a criança tenha experimentado em algum momento a relação com um objeto cuidadoso e investido, mas que repentinamente se torna uma figura inexpressiva, distante. Esse traumático desinvestimento leva à constituição da entrada de um terceiro, “outro do outro”, a ser vinculado posteriormente ao pai. De alguma forma, o objeto indefinido do luto da mãe e a figura paterna condensam-se para a criança, criando um Édipo precoce, por meio de uma cena primária na qual a criança se encontra fantasmaticamente excluída, fazendo-a experimentar a distância abissal que a separa da mãe, assim como sua impossibilidade de reavivá-la.

Dessa forma, Green articula o trauma narcísico com a cena primitiva, pois, no caso do referido complexo, o rival não é o objeto terceiro que monopoliza a mãe no luto, mas o próprio sujeito, que, convertido em terceiro, não é apto a oferecer à mãe o prazer de viver. Tal como coloca Urribarri (2012), “é nesse ponto que se encontra a situação insuportável que reativa a perda da onipotência do narcisismo, despertando um sentimento de invalidez libidinal incomensurável” (p. 152). Green destaca ainda entre as consequências dessa situação a identificação alternante com duas imagos: com a mãe morta, que permanece em sua posição desinvestida ou se entrega a uma excitação erótica do tipo sadomasoquista; e com o pai, agressor da mãe morta no fantasma necrófilo, ou reparador da mãe através da relação sexual.

É esta cena que retorna na análise de Benício. É ela que se cristaliza, como uma atualização projetiva que tem como finalidade diminuir a ferida narcísica a que esteve exposta essa criança. Green (1980/1988b) entende por atualização projetiva um processo pelo qual o sujeito não apenas se livra das tensões internas projetando-as no objeto, mas também “constitui uma *revivescência* e não uma *reminiscência*, uma repetição traumática e dramática *atuais*” (p. 258, grifos do autor).

Lembremos que sua mãe não consegue estabelecer uma relação afetiva com a criança, a não ser por sua teorização defensiva. Não sabemos a quais lutos estavam presos seus investimentos (podemos apenas supor ideais profissionais que foram adiados pela maternidade e pela sua escolha de uma vida nômade para acompanhar

o marido), mas sabemos que sua narrativa comporta pouca, ou nenhuma, afetividade, seja ela de amor ou ódio, em sua relação com o filho¹⁰. O pai, em contrapartida, preso em um discurso melancólico, se oferece masoquisticamente para ser objeto de críticas da mulher. O menino fica preso na cena, ora identificado com o agressor da mãe morta, ora com a própria mãe morta.

Esse tipo de identificação narcísica, ou mesmo a confusão identificatória com aquilo que foi perdido do objeto, não permite que o sujeito deslize para outras identificações e, ao mesmo tempo, não permite que o objeto seja apagado, resultando no fracasso da introjeção representativa do objeto da falta. A identificação narcísica tapa o buraco da ausência de representação, não derivando mais do processo de simbolização da ausência (Roussillon, 2004a).

Como já colocamos no decorrer de nosso estudo, a ausência é constitutiva do psiquismo, mas devemos ressaltar que Green (1983/1993a) não entende a ausência como perda, e sim como presença potencial, o que só pode ocorrer a partir de uma experiência primária suficientemente boa com o objeto. É essa experiência que permitirá à criança alucinar o objeto, o que lhe permitirá brincar com a primeira representação de coisa e elaborar a desilusão e a sua ausência concreta, como nos mostra as brincadeiras do *fort-da*. Se a ausência é vivida passivamente, a criança não pode brincar com a representação de coisa e transformar a falta em presença potencial. No caso em questão, do complexo da mãe morta, Green coloca que o sujeito realiza um luto “branco”, sem manifestações depressivas visíveis, mas que o leva ao vazio da não diferenciação ausência/presença materna.

Como colocamos, acreditamos que essa modalidade do brincar, que foge à transicionalidade, nos evidencia formações subjetivas que se manifestam a partir de uma configuração traumática primária que, dentre outras consequências, impede que o retorno pulsional, que compõe a transformação da passividade em atividade, possa ter lugar. Parece-nos que, nesse ponto, podemos perceber que, para Benício, a experiência primária com um objeto cuja presença/ausência foi impossível de ser jogada, porque a ausência equivale à perda de um objeto que boicota qualquer tentativa de satisfação narcísica.

¹⁰ Lembremos que Green (1980/1988b) coloca que o complexo da mãe morta é uma construção em análise baseada em vivências contratransferenciais, ela é uma reconstrução hipotética baseada na transferência.

Dessa forma, por um lado, o menino figura em seu brincar a distância intransponível que o separa da mãe, o que lhe provoca o ódio impotente de não conseguir estabelecer o contato afetivo com o objeto. Essa impotência é facilmente transformada em seu contrário, em um jogo onipotente em que ele convoca uma cena onde, ao invés de ser incapaz de animar a mãe, ele é quem provoca sua imobilidade – a analista não pode expressar nada, precisa ficar imóvel e sem nem mesmo o mínimo movimento facial.

Por outro lado, no que diz respeito à entrada do terceiro efetivamente, o rival não se apresenta como o objeto que monopolizava a mãe morta em seu luto inacabável, nem como pai agressor da mãe morta no fantasma necrófilo, mas como um objeto que também goza masoquisticamente, incapaz de investir libidinalmente na mãe morta ou de sustentar qualquer pensamento sobre a criança. Os atiradores de elite são deslocamentos, ora desse terceiro, que em sua transformação do contrário, só podem pensar em Benício, o seguem a todo momento persecutoriamente; ora imagos do próprio menino, que ameaça o objeto com toda sua força pulsional imaginariamente destrutiva e perigosa.

Podemos entender que, nesse momento da análise de Benício, portanto, o quadro do jogo se apresenta de maneira figurativa, no entanto, ele circunscreve não um espaço dialético de construção, mas um espaço conflitivo que “se esforça por manter cativa a imagem da mãe, lutando contra seu desaparecimento” (Green, 1980/1988b, p. 265). Essa fixação apresenta em ato um recalçamento primário insuficiente, pois o apagamento do objeto primordial não pôde ser aceito de comum acordo pela dupla sujeito-objeto. Esse fracasso da experiência de separação impede o sujeito de constituir o receptáculo dos investimentos posteriores à separação, ficando preso em uma luta para reter o objeto primário e revivendo repetidamente sua perda. Isso provocaria ao nível do Eu primário, identificado com o objeto, uma depreciação narcísica que Green (1967/1988a) chamará de narcisismo de morte.

Detenhamo-nos por um momento nessa conceituação de Green, pois nos parece fundamental para que possamos compor a problemática que se apresenta nesse caso. Nos textos que compõem a obra *Narcisismo de vida, narcisismo de morte* (1967/1988a, 1980/1988b), o autor nos oferece uma teorização em que traz a segunda teoria pulsional freudiana como central para compreendermos a problemática do narcisismo, na maneira como ela se apresenta na clínica contemporânea. Em sua concepção, o narcisismo primário é entendido como uma

estrutura fundamental do aparelho psíquico, e não apenas como uma fase do desenvolvimento da libido, mas uma estrutura que proporciona ao Eu uma moldura de funcionamento como uma matriz de sentido que permite ao sujeito advir como sujeito desejante, podendo, assim, investir libidinalmente nos objetos.

O reverso dessa estrutura é apresentado por ele com o conceito original “narcisismo de morte” (Green, 1967/1988a), em que a configuração narcísica do sujeito, a partir de seu encontro com o objeto, apresenta a catástrofe da morte do desejo que é resumida no paradoxo “desejo de não desejo”. O narcisismo se apresenta, assim, pela sua face negativa, dessa forma, a procura pelo reencontro com o objeto que prometeria um retorno à plenitude do narcisismo primário torna-se vazia, é a atualização de uma ausência, trazendo consequências graves para o despertar pulsional da criança.

A diferença que Green propõe entre essas duas configurações narcísicas se reporta à relação do sujeito com o objeto primário. Em uma vertente positiva, o sujeito foi investido narcisicamente pelo objeto primário, que compõe um narcisismo primário vinculado a Eros, tendendo para a unidade e a identidade. O narcisismo negativo, ao contrário, é vinculável às pulsões de destruição, não se manifestando pelo ódio ao objeto (o que seria compatível com o narcisismo primário positivo), mas pela tendência do Eu ao desinvestimento, ao vazio.

Dessa forma, nos parece que essa configuração do brincar, que se apresenta no caso de Benício, é uma figuração que se propõe como *saída* para o narcisismo primário negativo. O menino tenta sair de um vazio representacional, a partir de um enquadre/moldura oferecido pela análise, passa a investir libidinalmente em objetos. No entanto, como em sua constituição o investimento materno não possuiu uma intensidade afetiva que proporcionasse um continente para seus afetos, o que retorna são os objetos persecutórios projetados.

O jogo cuja regra é não jogar comporta o peso da compulsão à repetição como manifestação das pulsões de morte, mas já existe aí uma ligação com Eros, é um brincar figurativo, sensório-motor, representacional, não pura descarga. Ele se configura a partir de uma primeira operação de transformação de passividade em atividade, que foi possível graças à experiência com um objeto não invasivo, mas desejante, que não se propõe a dar significações prévias ao menino, mas sim a se indagar sobre suas produções psíquicas.

Seu brincar é muito angustiante, pois, tal como os sonhos traumáticos, ele não desliza, prendendo a criança e a analista na *revivescência* e não na *reminiscência* do traumático. Seu jogo era precário, pois não era suficientemente fantasmático e potencial, de modo que, ao ser jogado, ele facilmente se aproximava demais da realidade, rompendo o espaço lúdico, ao que o menino interrompia a sessão. Embora entendamos a precariedade desse quadro, entendemos que, para a criança, compõe o trabalho possível naquele momento, a retirando de um quadro de sofrimento que antes se manifestava pelo vazio representacional e pelo retorno psicossomático.

3.3

A precariedade do brincar

Winnicott (1975) nos ensinou que brincar é fazer, é ato que vale pelo próprio ato. Ele destaca que essa atividade é encarnada, ela é atividade em seu sentido mais amplo: concentrada, envolvida, muitas vezes compulsiva e certamente precária, pois está presente nos encontros e desencontros entre realidade subjetiva e objeto. Coloca ele:

A brincadeira é excitante também pela precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade própria da magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. (Winnicott, 1975, p. 71)

O autor localiza o brincar como referente a uma experiência mãe-bebê satisfatória, excluindo dessa experiência o caráter sexual ou pulsional em sentido mais amplo:

O brincar é inerentemente excitante e precário. Essa característica não provém do despertar instintual, mas da precariedade própria do interjogo na mente da criança do que é subjetivo (quase alucinação) e do que é objetivamente percebido (realidade concreta ou realidade compartilhada). (Winnicott, 1975, p. 77)

Para Green (2013), essa exclusão da sexualidade e da pulsionalidade na análise sobre o brincar levou Winnicott a desconsiderar uma série de atividades na categoria brincar, restringindo sua leitura. Para ele, se consideramos a grande participação das pulsões, tanto sexuais quanto destrutivas no brincar, podemos nos debruçar sobre jogos que se compõem não somente para proporcionar algum tipo de satisfação, mas também para alimentar a onipotência da pessoa, sua vontade de

dominar, de submeter o outro, “jogos sujos” (p. 31) que não são baseados em intercâmbios.

Roussillon (2020b) propõe uma leitura diferente, considerando que a posição teórica de Winnicott sobre o caráter pulsional das atividades transicionais, como o brincar, está longe de ser simples, pois, se por um lado o autor é ferrenho em afirmar que não há moção pulsional envolvida nessa atividade, por outro lado, em alguns momentos de sua obra, fala “em processos alucinatórios ou mesmo em uma forma de orgasmo do Eu, expressão esta cuja conotação sexual não pode ser negada” (p. 295). O autor propõe, então, sua leitura de que o contexto epistemológico que Winnicott se encontra considera a pulsão como uma excitação disruptiva, não ligada, que ataca o Eu por não encontrar ali um lugar, e não uma pulsão ligada, com caráter simbolizante.

Dessa forma, quando Winnicott considera a pulsão como interruptiva do brincar, ele a entende como perturbação, como o que estaria fora do campo e o invadiria. A questão daquilo que move o jogo e o brincar não é considerada, nem é levada em conta que essa atividade é exatamente resultante da necessidade de integração da pulsão, ou seja, o caráter transformador do brincar. Dessa forma, o psicanalista inglês concebe a pulsão somente do ponto de vista do Id, e não do prisma de uma pulsão integrada no Eu.

Podemos perceber que, tanto Green quanto Roussillon, ao nos oferecerem uma leitura sobre o brincar em que a questão do narcisismo é levada em conta, nos permitem considerar o brincar pelas formas como as pulsões investem (ou não) o Eu, quer ela o tome como objeto, “quer ela se integre ao Eu e se transforme nesta integração e através dela, ou ainda seja organizada por ela” (Roussillon, 2020b, p. 296), sem deixar de lado o papel do objeto primário nessa dinâmica.

Dessa forma, podemos considerar que, ao não abandonarmos a pulsão na leitura de Winnicott sobre o brincar, entenderemos que essa atividade no interior de uma leitura paradoxal mais ampla como aquilo que oferece materialidade e permite a ligação pulsional se agenciado pelo objeto primário. Essa leitura nos permite ampliar nossa leitura sobre o brincar, incluindo nele todo o campo da sensorialidade e das construções que, embora não funcionem como transicionais no sentido próprio do termo, se apresentam como primeiras figurações de traumas primários, tal como nos mostrou o caso de Benício.

Dessa forma, o brincar na clínica pode revelar sua fundamental importância, pois, mais do que um caminho representativo para trabalhar os conflitos do sujeito, ele pode ser entendido, tal como coloca Roussillon (2015b), como um analisador do *rapport* do sujeito com o objeto, o que equivale a dizer que é um analisador do *rapport* do sujeito com a própria atividade de simbolização. Sua precariedade revela o paradoxo que é próprio do objeto: ser objeto para simbolizar (em presença) e a simbolizar (em ausência).

Essa leitura do brincar na clínica nos permite perceber, assim, que, mais do que a brincadeira manifesta, o que está em questão ao trabalharmos com crianças é um trabalho de recuperação e de transformação que se dá através de e no brincar, o que implica a ideia de que ele pode ocorrer em qualquer nível, mesmo no comportamento manifesto que se revela estereotipado, constrangido, repetitivo, aparentemente sem criatividade, mas que pode ganhar um valor simbolizante a partir do momento que é experienciado ao lado de alguém capaz de atribuir a esse comportamento um valor de simbolização, ainda que essa simbolização não se refira ao recalcado, e sim a experiências ainda mais arcaicas.

Não podemos esquecer, no entanto, que o levantamento das defesas que esse tipo de brincar implica pressupõe uma posição de vulnerabilidade para o sujeito que só é suportável se determinadas condições ambientais forem satisfeitas. Parece-nos que a mais premente é o respeito particular aos paradoxos que implica e que devem ser tolerados. Winnicott (1975) nos coloca que o principal paradoxo a ser tolerado é a aceitação pelo ambiente do suspense desta oposição tópica, o objeto é “fora” e “dentro”. Dessa forma, não cabe a pergunta: seria isso um brincar? Seria isso um delírio? Na clínica com crianças essa pergunta encerra a possibilidade de trabalharmos com todo o potencial que o jogo apresenta.

Acreditamos que, desta forma, podemos permitir que o brincar que começa a se configurar, ainda que de maneira muito precária, possa, com o decorrer da análise, libertar seu potencial exploratório e apropriativo da experiência subjetiva que ele, ao mesmo tempo, constrói e encena em análise. Para isso, buscamos dotar o jogo de condições de possibilidade para sua construção e desdobramento, buscando, no encontro clínico, oferecer um ambiente suficientemente simbolizante para que o brincar seja lido como tal, revelando as virtualidades que ele encerra e incompreende

O paradoxo do brincar em análise

É claro que as Terras do Nunca variam muito. A de João, por exemplo, tinha uma lagoa com flamingos voando em cima, nos quais ele atirava. Já a de Miguel, que era muito pequeno, tinha um flamingo com lagoas voando em cima. João morava num barco emborcado sobre a areia, Miguel numa oca de índio e Wendy numa casa de folhas muito bem costuradas. João não tinha amigos. Miguel tinha amigos à noite, Wendy tinha um lobo de estimação que havia sido abandonado pelos pais. [...] Nessas praias mágicas as crianças sempre irão ancorar seus barquinhos. Nós também já estivemos lá; ainda podemos ouvir o barulho das ondas, mas nunca mais vamos desembarcar.
(J. M. Barrie, 2013)

Nem todos os psicanalistas recebem crianças em análise, mas aqueles que recebem precisam estar dispostos a brincar. Brincar com crianças não é fácil para um adulto, pois, tal como aponta Barrie (2013) em *Peter Pan*, ouvimos o barulho das ondas, o infantil permanece, mas não desembarcamos, pois a sexualidade adulta já nos coloca em posição de dar destinos diferentes a nossa vida fantasmática, pulsional. Tal como pontuamos anteriormente, dentre esses destinos estão as atividades artísticas, criadoras, que Freud (1908/2006f) considera herdeiras diretas do brincar. Para Green (2013), que, em sua análise, desliga a relação brincar-saúde, considerando essa atividade “uma categoria que vai além do bem e do mal” (p. 39), o brincar da criança pode se desenvolver em outras direções, como os sintomas neuróticos, ou mesmo, no caso da psicose, o delírio.

No entanto, por mais trabalhoso que seja, enquanto psicanalistas de crianças, brincamos. Mas, devemos destacar, não brincamos como qualquer adulto e não brincamos como fazemos quando estamos fora de nossa função. Sabemos que ao brincar participamos da atividade de outro lugar, em uma função ímpar, diferente de qualquer outra. Brincamos nos oferecendo como instrumento de trabalho, mesmo sabendo que somos desconhecidos de nós mesmos, jogando com nossa vida psíquica, “dominada, protegida e cega pelo recalçamento, tanto primário quanto secundário” (Guignard, 1997, p. 11). Brincamos, portanto, sabendo que está em jogo a nossa neurose infantil, que a análise pessoal permite, na melhor das

hipóteses, dialetizar, transformar em instrumento, mas nunca captar de modo duradouro.

Essa ideia, é claro, não se restringe à análise de crianças, pois, uma vez que o inconsciente é atemporal, sempre que uma pessoa entra em análise, é do infantil que se trata. Para Green (2013) e para Roussillon (2006a, 2015b), ancorados na leitura de Winnicott (1975), o modelo de jogo é pensado como metáfora para a situação analítica, não apenas de crianças, mas de adultos e adolescentes também, possibilitando uma leitura muito fértil e particularmente rica ao pensarmos a clínica das problemáticas que ultrapassam a neurose.

No entanto, tal como aponta Zornig (2008), a indiferenciação entre o infantil na clínica e a clínica com crianças provocou durante muito tempo confusões na condução clínica de crianças, de suas transferências e atravessamentos transferenciais de seus adultos, do lugar de seu sofrimento psíquico e sua diferenciação em relação às demandas parentais. Dessa forma, é importante diferenciarmos o infantil no adulto – enquanto constitutivo da neurose – da criança em análise, e isso também se refere ao lugar do analista em relação ao brincar. Sem dúvidas, a análise com crianças apresenta particularidades, tanto no manejo transferencial com os “outros” da criança, quanto por seus aspectos formais: a utilização dos objetos lúdicos mais ou menos figurados, objetos estes que promovem movimentos simbolizadores, constituindo-se meio de materialização de experiências subjetivas que nascem em cocriação entre paciente e analista. Dessa forma, como aponta Ody (2012), o funcionamento do pré-consciente do analista é constantemente mobilizado.

Nesse sentido, iremos investigar aqui a constituição do brincar entre analista e analisando na clínica com crianças em sua especificidade, entendendo que essa atividade mobiliza no analista um conjunto de moções pulsionais, identificações e investimentos, tanto narcísicos como objetais, que constituem uma particularidade do atendimento de crianças. Dessa forma, procuraremos refletir sobre os elementos que compõem o *setting* e que marcadamente diferenciam a análise de crianças: o recurso de brincar com o meio e a utilização de objetos que são eleitos como objetos de jogo, além de refletirmos sobre o que o contato direto com essa atividade da criança mobiliza no aparelho psíquico do analista.

Buscaremos, em primeiro lugar, nos questionar sobre as condições que precisam ser oferecidas pelo quadro analítico para que se construa o brincar

simbólico da criança a partir da noção de meio maleável. Partiremos de um fragmento de caso clínico de uma menina de cinco anos atendida na modalidade de grupo para desenvolvermos essa questão, seguindo nossa proposta aqui desenvolvida nos capítulos precedentes: de que o brincar na clínica com crianças implica muito mais construir um lugar para o inconsciente do que a colocação em cena do inconsciente (Gueller, Rocha & Jerusalinsky, 2010), se apresentando como recurso constitutivo de funções e processos psíquicos capazes de colocar em marcha os processos de simbolização primários e secundários (Roussillon, 2015a).

Embora nosso desejo seja de nos aproximarmos das particularidades do fazer clínico com crianças, devemos sublinhar que essa potencial diferença não é motivo para advogarmos pela sustentação de uma divisão radical na clínica ou na formação teórica de analistas. Para nós, reconhecer as particularidades do brincar com crianças em análise permite o enriquecimento do fazer clínico de maneira mais ampla.

4.1

O analista, esse pequeno objeto brincante

As crianças atendidas pelo grupo terapêutico de base psicanalítica têm entre quatro e cinco anos e, em comum, o encaminhamento pela creche por “dificuldades em relação à fala”. Esse encaminhamento, embora vago, revela durante as entrevistas preliminares referir-se a prejuízos em relação à simbolização, ou seja, eram crianças que em registros diferentes apresentavam dificuldades em representar sua vida psíquica via palavra ou via um brincar mais organizado.

Dentre elas, está a pequena Emília, de cinco anos, que fala sem parar, mas ninguém entende o que de fato ela quer comunicar. Sua fala é expressiva e possui entonação e gestos, mas não se consegue distinguir uma palavra, o que surpreendentemente não a frustra, parece indiferente a este fato. A história de Emília não é clara para as terapeutas, na realidade há silêncio em muitas páginas. Aos poucos, nas entrevistas com os pais e com a professora e cuidadores da creche, as analistas começam a compor uma narrativa. A mãe nunca foi às entrevistas marcadas, é descrita pelo pai e pelos funcionários da creche como uma mulher muito introvertida, e pelos relatos parece clinicamente deprimida. O pai tem uma fala confusa e repete a todo tempo que a filha única “é ótima”. Quando questionado

sobre a dificuldade de fala de Emília, parece surpreso, simplesmente parecia não considerar que na idade da filha já deveria entender o que ela fala. Dessa forma, nada havia sido investigado até então, apesar da demanda da creche em relação a uma avaliação, não se sabia se a menina possuía alguma dificuldade orgânica ou fonoaudiológica.

O casal veio de outro estado e mora em um bairro pobre e muito violento do Rio de Janeiro, conta o pai. Não têm familiares na cidade e os laços de amizade são muito escassos; o pai ainda se relaciona com os colegas de trabalho, mas a mãe, que não trabalha nem faz qualquer atividade fora de casa, não tem laços de amizade. A escolha pela creche na idade de quatro anos foi feita pelo pai, que diz ver a necessidade de a filha estar com outras crianças. A mãe, segundo ele, não se opôs, mas não costuma levar a menina ou se envolver em atividades escolares.

No grupo terapêutico, assim como no seu dia a dia na creche, Emília busca colo e carinho dos adultos de referência, mas não tenta se comunicar com eles. Ela não brinca com as outras crianças, mas as observa, muitas vezes imitando o que elas estão fazendo com seus brinquedos. As professoras dizem que ela não dá trabalho, é uma menina obediente, mas não se comunica ou consegue realizar atividades de desenho ou pintura figurativa. Ela presta atenção nas histórias, mas não as reproduz ou parece reter a narrativa. Nas atividades de educação física ou danças das festas escolares (como na festa junina), ela só participa se for conduzida por uma das professoras. No entanto, dizem elas, é uma menina muito carinhosa com a equipe e com os amigos de sala, se vê alguma criança chorando, corre para abraçar. Essa função de cuidado também aparece no grupo terapêutico, como um dia em que um dos meninos espirra, deixando sair do nariz muita secreção, e Emília imediatamente pega um papel e, de maneira muito desajeitada, mas decidida, tenta limpar o nariz da criança antes que as terapeutas conseguissem fazer qualquer coisa. Essa ação deixa os terapeutas em dúvida: será que Emília cuida do outro ou de si mesma? Teria nessa atitude uma diferenciação eu-outro?

Em determinada sessão, ela e as outras crianças brincam de massinha, amassam, juntam as cores, jogam no chão, colocam dentro de outros brinquedos, experimentando quantidades, cores e sensações, mas sem de fato modelar nenhum objeto reconhecível. Fazem *uso do objeto* de diferentes formas, cada um em seu lugar, sem compartilhar uns com os outros e nem se endereçarem às terapeutas

presentes. Essa é uma atividade constante no grupo, pois o brincar não é direcionado.

Emília, ao mesmo tempo em que brinca com a massinha, brinca com sua voz, falando sozinha, como faz normalmente, sem se endereçar a ninguém. Em algum momento, ela nota algo parecido com um pequeno pedaço de cano fechado que sai do alto da parede da sala de atendimento (o cano sempre esteve ali, mas ninguém o tinha percebido). Ela aponta para o cano e questiona, sem se endereçar a ninguém, falando à sua maneira e fazendo gestos com as mãozinhas: levanta as palmas para cima. Então, uma das terapeutas presentes fala, utilizando os mesmos gestos: “o que será aquilo?”. A pergunta espelhada pela terapeuta provoca interesse na menina, que vai para baixo do objeto na parede e finge tomar banho, lavando em baixo dos braços, mexendo no cabelo.

O movimento imediatamente provoca um encantamento nas terapeutas presentes, pois aquele brincar de faz-de-conta não tinha acontecido até então. A terapeuta, que havia espelhado a pergunta, então, sem dizer nada, modela um pequeno sabonete com a massinha e dá para ela. Emília pega imediatamente o sabonete, dá pulos demonstrando felicidade e continua brincando de tomar banho com o pequeno sabonete com muito cuidado para não amassá-lo. Esse brincar figurativo continua nas sessões seguintes, a terapeuta molda então diferentes objetos de banho, como xampu, condicionador, e todos são desfeitos ao final da sessão, pois a massinha volta para o pote. São objetos muito pequenos, e acompanhados da pergunta: o que vamos fazer hoje? A cada sessão, por algum tempo, a expectativa e a surpresa antecedem o “banho” de Emília.

4.2

Uso do objeto e apresentação de objeto

Nesse pequeno fragmento, podemos testemunhar diversos aspectos do brincar em análise e do lugar que o analista ocupa nesse brincar. Estamos no contexto de uma clínica de crianças pequenas, mas, sobretudo, de crianças com dificuldades em relação à simbolização. Podemos perceber que o sofrimento em questão é referente a problemáticas arcaicas, que fogem a uma clínica da neurose propriamente dita, pós-recalçamento. Tal como apresentamos no capítulo anterior de nosso estudo, nessa clínica, o brincar pode se constituir como caminho para

transformar vivências traumáticas primárias, que muitas vezes aparecem no corpo, em atos ou em vazios representativos, em situações “boas para simbolizar” (Winnicott, 1975). Vimos também, por outro lado, que o brincar pode se apresentar de maneira mais destrutiva, revelando uma compulsão à repetição de caráter traumático, que, no entanto, sempre pode ter um valor de construção figurativa.

Nessa perspectiva, partiremos aqui da hipótese de Roussillon (2015b) de que o brincar é representativo do *rapport*¹¹ que o sujeito estabelece com a simbolização, seus aparelhos e suas funções, por isso, muitas vezes é necessário retomar em análise os traços dos jogos que não puderam ser jogados na história do paciente. Nossa hipótese aqui é que esses traços são indicativos da forma como o analista de crianças pode se oferecer como “objeto brincante”, tomando como indicação o ponto em que o brincar com o objeto primário não encontrou uma resposta suficientemente simbolizante.

Dessa forma, a noção que carregamos de objeto e da forma como esse se oferece no processo de simbolização nos permite compreender as modalidades do brincar como ferramenta de trabalho analítico em diferentes registros. Devemos ressaltar, no entanto, que embora entendamos que esses diferentes registros se remetam a momentos distintos do processo de simbolização, eles não se apresentam em análise de forma evolucionista ou cronológica, portanto, não entendemos que o brincar em análise deve ser instrumentalizado para a criança desenvolver essa ou aquela habilidade.

Essa indicação clínica nos parece fundamental. Vamos retomá-la para pensarmos no fragmento clínico acima apresentado. Nele, podemos perceber que o espaço de análise – incluindo as analistas – é utilizado no brincar das crianças de maneiras sutilmente distintas. Se partimos da leitura de Roussillon (2015b), podemos entender que marcam posições que se complementam, mas são diferentes no que diz respeito à relação com o objeto em sua função simbolizante: em uma, o analista, enquanto meio, é *objeto a ser usado*, sem expressar sua alteridade; em outro, adquire outra função, podendo expressar sua alteridade e cocriar junto à

¹¹ A escolha pelo termo francês *rapport* com o objeto em lugar de relação de objeto é intencional, em concordância com a hipótese que desenvolveremos a seguir de Roussillon (2015b) de que a constituição da simbolização se desenvolve em uma dialética entre o que Winnicott (1975) caracteriza como os momentos de *relação com o objeto* e de *uso do objeto*. O uso do termo, portanto, marca uma diferença com a teoria clássica da relação de objeto, indicando a consideração de aspectos não contemplados por esta.

criança um brincar compartilhado. Na mesma sessão, portanto, vemos que a relação que a criança estabelece com o quadro oferece ao analista indicativos de que ele ocupa diferentes funções para que continue ocupando lugar de um objeto que trabalha a favor da simbolização.

O modelo que Roussillon propõe é o da intersubjetividade. Sua referência é a leitura de que é a partir do modo de presença do objeto que podemos buscar os materiais nos quais o sujeito balizará sua atividade representativa, e não somente em sua dimensão de ausência. Quanto a esse ponto, Roussillon caminha na mesma direção de Green (1988/2010), que considera que o trabalho do negativo estruturante é aquele cujo objeto pode oferecer uma experiência de presença que permita que sua ausência seja estruturante, e não vivida como desespero. Para Roussillon, essas duas dimensões revelam as duas faces da função simbolizante do objeto, que são de, ao mesmo tempo, ser objeto *a* simbolizar – em sua diferença – e objeto *para* simbolizar – em sua função de garantir ao sujeito as condições de representabilidade.

Roussillon recorre à teoria winnicottiana para elaborar sobre esse duplo aspecto da função simbolizante do objeto. O objeto *para* simbolizar se refere à dimensão do objeto na qual ele se ocupa de garantir a ilusão no jogo de simbolização do sujeito, aceitando atenuar sua dimensão de alteridade, justamente para permitir que o sujeito o crie-encontre.

Lembremos que, na teoria winnicottiana, a gênese da alteridade não se restringe à frustração imposta à criança pela falta do objeto, tal como na teoria freudiana, frustração esta que levaria ao aumento de tensão pulsional, produzindo a alucinação do objeto precedente da capacidade de representação deste. Para Winnicott (1975), não seria necessária a falta do objeto para que a alucinação se produza, pois ela seria fruto do aumento de tensão, e não uma resposta à percepção da falta do objeto. Desta forma, o psicanalista inglês afirma que a alucinação pode ser produzida na presença do objeto, podendo ser de fato muito diferentes os destinos da alucinação pela falta do objeto e da alucinação em sua presença para o sujeito em constituição.

Para Roussillon (2023), em consonância com a teoria winnicottiana, a alucinação também pode ser lida como um processo que independe da ausência do objeto. Para ele, quando há o aumento de tensão pulsional no aparelho psíquico, o traço que o bebê irá alucinar tem suas raízes nas experiências anteriores ao

nascimento, que obedecem à “lógica do tudo” vivenciada pelo feto. O bebê disporia de traços de experiências de satisfação inscritos em seu aparelho psíquico antes do nascimento, cuja lógica obedece ao “tudo instantaneamente, tudo por si só, tudo em um, tudo junto...” (Roussillon, 2023, p. 111) que a vida pré-natal garante quando, logicamente, tudo ocorre como o esperado durante a gravidez.

Dessa forma, a primeira ilusão, nos diz o psicanalista francês, seria de um mundo comandado pela “lógica do tudo” e é a essa lógica que a preocupação materna primária busca se adaptar. Nesse sentido, nos casos em que o objeto está presente e pode responder em um tempo suficientemente bom a este processo, a alucinação poderá ser transformada em ilusão, estando na origem do que Winnicott (1975) chama de objeto encontrado-criado. Nos casos em que o objeto não pode se ajustar suficientemente à necessidade do bebê, a excitação pulsional e a alucinação encontrarão outros destinos menos favoráveis à simbolização, como a descarga evacuadora (Roussillon, 2015b).

No registro do encontrado-criado, essa apropriação “sob medida” do objeto permite a composição de um estilo rítmico (Guerra, 2022), que, para além de permitir o que Winnicott chama de continuidade do ser, enquanto possibilidade de prevenir o bebê de um excesso que romperia traumáticamente sua subjetividade (Winnicott, 1975), permite a inauguração de uma primeira temporalidade. Os gradativos descompassos no ritmo intersubjetivo permitirão, então, que o sujeito dê um passo a mais na estruturação de sua subjetividade. Quando a ilusão primária que até então era garantida pelo objeto, é colocada em risco justamente por suas falhas, o sujeito é confrontado com a alteridade. O objeto se coloca fora da área de controle onipotente do sujeito, passando a ser percebido como fenômeno externo e não mais como uma entidade projetiva. Essa mudança provoca impulsos destrutivos direcionados ao objeto. Serão esses impulsos que, segundo Winnicott (1975), permitirão a descoberta da exterioridade, pois eles inauguram o registro do *uso do objeto*.

Nesse ponto, podemos encontrar uma aproximação entre a teoria winnicottiana sobre o papel da destrutividade na descoberta do objeto e a teoria freudiana sobre essa questão, pois, para Freud (1915/2004), a descoberta do objeto nasce exatamente no ódio. No entanto, devemos ressaltar que, na leitura de Winnicott, mais fundamental do que os impulsos destrutivos do sujeito em relação à descoberta da exterioridade do objeto, está a resposta do objeto a essa

destrutividade. O sujeito só poderá de fato “descobrir” a alteridade do objeto se este objeto apresentar certas condições para que isto ocorra.

Para Winnicott (1975), a condição para que o objeto possa ser descoberto em sua alteridade é sua sobrevivência, pois, como ressalta ele, “pode haver ou não sobrevivência” (p. 126). Dessa forma, surge um novo aspecto da relação com o objeto, o sujeito destrói o objeto na fantasia e ele permanece ali, recebendo essa destrutividade, conferindo valor à própria existência, assim como aos impulsos destrutivos do bebê: “Eu te destruí. Eu te amo. Tua sobrevivência à destruição que te fiz sofrer, confere valor a tua existência para mim. Enquanto estou te amando, estou permanentemente te destruindo na fantasia (inconsciente)” (Winnicott, 1975, p. 126).

Roussillon (2015b), a partir dessa leitura winnicottiana sobre o uso do objeto, destaca que, para que seja constitutiva da separação que inaugura a simbolização, a sobrevivência do objeto deve apresentar três características fundamentais no que diz respeito às respostas oferecidas à destrutividade do bebê: (1) a ausência de retirada, pois o objeto não pode se retirar psiquicamente da relação com o bebê como resposta a sua destrutividade; (2) a ausência de retaliação, pois o objeto não deve estabelecer um jogo de domínio de força com o sujeito; (3) vivacidade, pois o objeto deve se manter criativo e vivo, atestando, assim, sua existência como outro-sujeito, capaz de sair da órbita da destrutividade do bebê para reestabelecer a relação por outros parâmetros. Roussillon assinala que esta terceira condição é a mais decisiva na descoberta da alteridade, sendo as outras duas pré-condições para que a terceira ocorra.

Para Winnicott (1975), a descoberta da alteridade só pode de fato ocorrer a partir deste anteparo à destrutividade do sujeito, pois é o que permite que uma relação de objeto possa acontecer, relação essa que comporta, necessariamente, a ambivalência. O objeto que sobrevive à destrutividade do sujeito é, assim, descoberto como objeto da pulsão, e assim ele é amado. No entanto, ele é também objeto sem o qual o sujeito não pode existir, atestando seu desamparo, podendo faltar, se ausentar, e por isso ele é odiado. Dessa forma, o objeto é fundamental em suas características de se permitir apagar, mas também de oferecer um limite à destrutividade da criança por seu próprio investimento pulsional. O processo de simbolização não ocorre de maneira intrapsíquica, mas se estrutura a partir das respostas do objeto, a partir, portanto, de suas qualidades psíquicas.

Em um momento seguinte, então, o objeto destruído/criado pode sair do lugar de único objeto, oferecendo ao sujeito novos “objetos para simbolizar” que o auxiliarão a reduzir a tensão entre os intervalos cada vez maiores entre o encontrado e o criado, estabelecendo, assim, uma dialética entre o que a criança continuará a depender da relação concreta com o objeto e o que ela terá que buscar a partir de sua capacidade crescente de simbolização. Dessa forma, o objeto propõe outros objetos que possam ser alvo da transferência de sua falta na atividade de simbolização.

Roussillon (2015b) destaca que é fundamental que esses “objetos simbolizantes” sejam propostos pelo próprio objeto primário, “e que sua utilização encontre sua concordância, até mesmo seus encorajamentos” (p. 265). Isso é necessário por duas razões fundamentais. Primeiramente, porque é a partir da apresentação de outros objetos que a diferença entre uso do objeto e relação com o objeto pode começar a se estabelecer, pois a apropriação subjetiva que compõe o trabalho de simbolização pressupõe a transferência de algumas das características do objeto primário para outros objetos, o que só pode ocorrer se o objeto lhe permitir. Se ele se mantiver cristalizado na posição de único objeto, essa transferência será um fracasso.

Nesse sentido, podemos perceber que é condição princeps para que esse início de atividade representativa ocorra que a criança não tenha a real dimensão de sua dependência em relação ao objeto, de sua relativa impotência. Dessa forma, uma das funções simbolizantes do objeto é oferecer à criança o que ela precisa para atenuar a falta oriunda de sua relação com ele, o que inclui propor novos objetos para simbolizar, objetos estes que atenuam suficientemente a falta inevitável em sua relação.

Em segundo lugar, a função de apresentação de objeto é fundamentalmente do objeto primário, porque a atividade representativa e a apropriação subjetiva só são possíveis a partir da mobilização dos autoerotismos. A apropriação representativa do objeto, portanto, mobiliza a angústia de destruição do objeto, de despojar o objeto de seu próprio prazer. Dessa forma, é um risco para o sujeito que a atividade de simbolização e o autoerotismo que a alimenta atinjam o objeto ou atinjam a qualidade da relação com ele. As respostas do objeto, portanto, terão valor simbolizante se elas permitirem que a dialética entre as posições de uso do objeto e relação com objeto não sejam interrompidas.

Roussillon (2015b) destaca que as repostas simbolizantes do objeto devem “difratar o temor e o desejo: o objeto se mostra atingido segundo o desejo e sobrevive como o desmentido do temor” (p. 266). O objeto é atingido, pois isso atesta o valor da relação, autorizando a realidade da operação de separação/diferenciação em curso, atestando que ela opera uma mudança no seio da relação com o objeto. No entanto, ele sobrevive em sua capacidade de prazer e de continuar investindo na relação, permitindo, assim, que o sujeito efetue aos poucos a diferença entre a realidade material e a realidade psíquica em jogo no processo de apropriação subjetiva.

É fundamental destacarmos que a dialética dos dois movimentos aqui diferenciados é o que permite a emergência do brincar. Nesse sentido, Roussillon (2015b) sublinha que relação de objeto e uso de objeto são formas de *rapport* com o objeto que possuem uma *complementaridade dialética instável*, o que equivale a dizer que, embora possamos separá-las em função da progressão e dos desdobramentos da função simbolizante, uma não pode ser pensada sem referência à outra. A instabilidade dessa complementaridade se refere ao fato de que ela não fica estagnada, ela sempre se desequilibra para proporcionar novas capacidades no caminho da constituição dos processos de simbolização.

Além disso, devemos sublinhar que, em qualquer um dos dois momentos complementares, há uma relação de dependência do modo de acompanhamento do objeto, ou seja, a maneira como ele aceita e tolera a utilização de seus representantes será determinante para os destinos que a criança dará para sua capacidade de brincar com esses representantes. Em qualquer momento, o objeto pode vetar o trabalho em andamento, e podemos observar o reflexo disso no *rapport* que a criança estabelece com o brincar em análise.

Podemos aqui retomar, ao lado de Roussillon (2006a, 2015b), nossa hipótese inicial de que, ao se oferecer como objeto brincante, o analista de crianças permite a retomada de maneira diferente e com outros objetos de um brincar que revela o *rapport* com o objeto primário, o que oferece indicativos da forma como aquele brincar em análise se compõe, quais seus referenciais e a quais momentos ele se remete.

Podemos observar isso retornando nossa atenção ao fragmento que inicia nosso texto. As crianças brincam livremente, fazendo uso da massinha, sem a necessidade de modelar nada reconhecível. Elas amassam, jogam, experimentam

seu volume, textura, firmeza, flexibilidade. Emília, além da massinha, usa sua fala incompreensível, fala para o ambiente, experimenta suas vocalizações em diferentes entonações e musicalidades sem a princípio se endereçar para nenhuma das pessoas presentes. Ela faz uso do ambiente de maneira livre em seu brincar, no entanto, sem parecer se dar conta da existência de outras pessoas ali.

Destacamos aqui, sobretudo, o uso que as crianças fazem dos analistas ali presentes. Esse uso só era possível a partir da disposição dos terapeutas de se oferecerem em uma atividade apassivada. Assim, eles se permitiam serem usados, não pediam representações e nem mesmo se ofereciam para brincar com elas, ao menos que fossem convidados ou que a intervenção tivesse algum interesse terapêutico, ou seja, indicasse uma intervenção com valor de coconstrução. No caso em questão, isso acontece no momento no qual a fala é captada e uma pergunta nasce: “o que será aquilo?”. A pergunta feita por Emília e pela analista inaugura uma primeira diferenciação. A menina usa um elemento concreto, arquitetural, da sala, que provoca um estranhamento, uma curiosidade captada pela analista e transformada em pergunta.

A analista oferece a pergunta e a criança pode encontrar naquele objeto a via para um brincar, aí sim em um campo lúdico reconhecível e reflexivo. Ela brinca de tomar banho, associando aquele objeto em uma rede de inscrições psíquicas que ganham status de representações a partir da construção de um brincar. A analista, então, não só sobrevive a seu trabalho de simbolização, como entra na brincadeira, propondo outros objetos que atestam seu investimento libidinal naquela atividade.

Dessa forma, podemos observar que, em diferentes registros, o desenvolvimento do brincar permite, *a posteriori*, que o que era constitutivo do valor da experiência no encontro com o objeto primário possa constituir e se revelar pelo trabalho de simbolização que ali acontece. É através desse brincar, portanto, que podemos diferenciar (sempre *à posteriori*, destaques) o que decorre da dinâmica da relação do objeto e o que decorre do uso do objeto, pois é ali que a diferença exige do analista uma relação diferente com o brincar.

No primeiro momento do fragmento clínico destacado, portanto, encontramos a problemática que se apresenta no registro do *uso do objeto*, de modo que a simbolização se desenvolve tendo como referência a forma como o objeto apagou sua alteridade para ser utilizado pelo sujeito, se tornando adequado para seu uso. Trabalharemos com a ideia de que, nesse registro, o brincar do analista implica

a receptividade de uma experiência apassivada, na qual o analisando sente-se no lugar ativo e de controle, tomando como referência o conceito de Milner (1952/1991), retrabalhado por Roussillon (2006a), de meio maleável.

4.3

O brincar com o meio maleável

Em seu texto “Um paradoxo da representação: o meio maleável e a pulsão de dominação”, Roussillon (2006c) resgata uma noção usada por Milner em 1952 e muito pouco conhecida entre os analistas: o meio maleável. Nos interessa, em especial, como esse termo compõe uma teoria que nos permite pensar o brincar em análise por sua função simbolizante, tendo como parâmetro a teorização sobre o uso do objeto, o que nos fornece ricas indicações sobre o papel do analista ao brincar com crianças a partir desse registro.

No início de seu texto, Roussillon descreve uma cena em forma de anedota, lembrando o que o levou a se interessar pelo tema: ao saber da suspensão precoce de seu tratamento, uma criança, num gesto impulsivo, engoliu a massa de modelar que tanto gostava de brincar nas sessões com seu analista. O autor entende que, com esse ato, a criança tenta desesperadamente interiorizar o quadro, o que lhe causou uma interrogação no que diz respeito a pensar o quadro analítico como “matéria a modelar”.

A partir daí o autor nos fala da necessidade de o analista fazer-se de “boa massa” em seu trabalho, sem retirada frente aos aspectos destrutivos do analisando, nem retorção interpretativa excessiva. No entanto, destaca que aceitar ser tratado como “objeto subjetivo sem exterioridade real” (Roussillon, 2006c, p. 159) requer um manejo clínico delicado para que a experiência alcance a *lógica do brincar* e não desvie para um jogo perverso de dominação e repetição. Mas, nos questionamos: o que seria esse manejo que oferece condições para que a experiência alcance a lógica do brincar? Qual a função do analista nessa dinâmica, e a quais condições psíquicas esperamos que ele recorra nesse trabalho?

Ora, se retornarmos ao texto de Milner (1952/1991), veremos que o analista é incluído na ideia de *meio*, que considera ser uma matéria intermediária a partir da qual as impressões são transferidas aos sentidos, transformando-se, adquirindo forma. A autora parte da clínica com crianças tratando de casos em que a

transferência agressiva provocava uma forte reação contratransferencial pela maneira tirânica como era tratada em sessão. A autora entende, então, que no lugar de revoltar-se por ser tratada como “detrito”, o analista pode permitir-se a maleabilidade de se submeter temporariamente à onipotência da criança, oferecendo-se como substância intermediária. Dessa forma, o analista permitiria que a criança experimentasse a destruição, o encontro e a criação do objeto na experiência analítica, ao passo que ela ainda não pode lidar com a resistência do objeto ao seu controle onipotente. A criança poderia, assim, experimentar de fato o controle vivido pela transformação de uma experiência passiva para a ativa no controle que exerce sob o quadro da análise.

A autora considera importante que o meio possa mudar de forma, e que seja, de certa maneira, indestrutível, ou seja, que ele possa suportar não só os aspectos destrutivos do sujeito, mas também que possa suportar que a forma que ganhou em determinado momento da análise seja destruída, sem que seja impedido de recriar outras formas. Dessa forma, a maleabilidade é uma característica que leva em conta a capacidade indefinida de transformação, suportando a destrutividade e apresentando grande sensibilidade às variações de intensidades de aspectos construtivos e destrutivos que nele se aplicam pelo sujeito em análise.

Roussillon (2006b) retoma a construção teórica de Milner a partir de sua leitura da expressão winnicottiana de uso do objeto para entender como a análise pode oferecer condições para que o sujeito possa experimentar uma relação em que o objeto sobrevive à destrutividade do sujeito, experiência esta que historicamente não foi vivida pelo paciente em relação a seus objetos primários. Essa sobrevivência levaria em conta a necessidade, portanto, de o analista se oferecer como objeto suficientemente subjetivo e sem exterioridade real e, ao mesmo tempo, como objeto capaz de ser animado pelo sujeito. Ele ressalta, então, cinco propriedades principais, diferentes, porém, interdependentes, do meio maleável: indestrutibilidade, sensibilidade, transformabilidade, disponibilidade e vivacidade.

A indestrutibilidade diz respeito à capacidade do meio maleável de ser atingido e destruído fantasmaticamente sem reservas por parte do sujeito, e sobreviver. É claro que, para que o meio sobreviva aos ataques destrutivos do sujeito, é necessário que o sujeito também permita que o meio sobreviva, ou seja, que a destrutividade seja suficientemente fantasmática e potencial (Roussillon, 2006b). Trata-se, tal como coloca Roussillon, de uma brincadeira (*boutade*): “para

sobreviver efetivamente, é preciso também que o paciente nos permita sobreviver, isto é [...] que [a destrutividade] possa ser jogada na esfera que é a sua, a esfera psíquica” (p. 153).

A sensibilidade se refere à propriedade de modificação que requer pouca variação quantitativa, ou seja, o sujeito precisa de pouco esforço para mudar a forma do meio, que se apresenta como matéria sensível e modificável a qualquer modulação energética. Ao ser sensível, o meio maleável garante que o sujeito não precise vivenciar um grande aumento de tensão pulsional para que consiga afetá-lo, evitando uma experiência de excesso que possa ser vivenciada como traumática.

Essas características são determinantes como precondições da terceira propriedade do meio maleável definida por Roussillon, a transformabilidade, que diz respeito à capacidade do meio de se transformar indefinidamente, no entanto, permanecer ele mesmo, ou seja, não perder suas propriedades. O modelo é a massa de modelar, que pode transformar-se ao infinito, sem ter sua propriedade alterada por essa transformação.

A quarta propriedade listada por Roussillon é a disponibilidade, que, tal como o nome deixa claro, se refere à capacidade de estar ao alcance do sujeito, disponível para o uso. Roussillon destaca que é exatamente a disponibilidade que confere ao ar, que é a matéria maleável que produz a palavra, o privilégio de se constituir o meio maleável definitivo. Dessa forma, a quinta e última propriedade é a vivacidade, que o autor considera a mais difícil de pensar, pois resulta da interdependência das outras propriedades, dizendo respeito à capacidade do meio de ser considerado como uma substância viva, animada.

É importante ressaltar que, ao listar as características do meio maleável, Roussillon não trata das propriedades típicas de um ou outro objeto específico, mas das características mínimas que permitem que o acento da dinâmica da relação em sessão esteja no fazer da criança, no uso que faz do meio. Nesse sentido, um brincar direcionado, uma proposta de brincadeira estruturada, assim como um brinquedo pronto cujas características são excessivamente delimitadas, não permite que a criança exerça de forma efetiva a sua capacidade de uso e de destrutividade.

Dessa forma, o autor entende que o meio maleável, enquanto um objeto externo definido pelas propriedades acima, “é o objeto transicional do processo de representação” (Roussillon, 2006c, p. 165). O autor ressalta que, embora a representação não dependa de objetos externos quando a tomamos como aquisição

tardia, fruto do Édipo e da angústia de castração, se pensarmos que, antes de ser construída a representação de fato, a atividade representativa da criança precisa se organizar, entenderemos que isso acontece em relação direta com seus objetos externos na função de filtragem e paraexcitação, de apoio “transicional e anímico sobre uma das figuras do meio maleável” (p.165). Dessa forma, o meio maleável não se remete a uma representação, mas a um representante objeto da representação, da função representativa. Como tal, ele organiza a atividade representativa do Eu inconsciente.

Ao defendermos que o analista se oferece como objeto brincante a partir do paradigma do meio maleável, falamos do campo dos traumatismos precoces, da clínica em que o sofrimento não se inscreve na representação, mas em dificuldades do próprio funcionamento da atividade representativa. Dessa forma, se tomamos o meio maleável enquanto representante da atividade representativa, podemos entender os traumatismos como relacionados a déficits da figura do meio maleável, um “traumatismo da maleabilidade”, que não permitiu que o objeto fosse suficientemente destruído para ser criado.

No caso de Emília, vemos que há uma retirada parcial da experiência: a menina não desiste de falar, ainda que sua fala não tenha sido tomada como comunicação por seus pais. No entanto, sua fala não é representativa, mas apresentativa, ou seja, ela faz uso das vocalizações no mesmo registro que faz uso da massinha de modelar, um uso sensorial, não representativo, e principalmente não endereçado.

Dessa forma, as terapeutas oferecem um dispositivo de cuidado grupal inspirado nas oficinas de mediação terapêutica, tais como concebidas por Brun, Chouvier e Roussillon (2013). As oficinas de mediação terapêutica acontecem em diferentes instituições de cuidado psiquiátrico, com pacientes autistas ou psicóticos. Nelas, a clínica é articulada em torno de um meio material para simbolizar (pintura, argila, contos, teatro, dentre outros), no entanto, Brun (2018) ressalta que o meio não designa apenas a materialidade do meio na concretude, mas também os terapeutas que representam o meio. O meio é a matéria a simbolizar na presença do terapeuta.

O grupo com o qual trabalhamos aqui se constitui de maneira diferente, ele acontece em uma creche, as crianças não possuem diagnósticos psiquiátricos e são indicadas pela equipe da creche ou por demanda dos pais por diferentes motivos,

no entanto, o traço que une o grupo é que todos apresentam, de diferentes formas, dificuldades no que diz respeito à simbolização. Outra diferença do nosso grupo com as oficinas de mediação terapêutica é que não tomamos um material específico, mas o próprio brincar como meio. Eram oferecidos para as crianças diferentes materiais estruturados (panelinhas, bonecos, carrinhos) e não estruturados (papel, massinha, lápis de cor, barbante, cola, tintas) e deixava-se que as crianças escolhessem o que e como queriam brincar. Os próprios terapeutas estavam à disposição, sentados no chão, esperando atentos prontos para “serem usados”. Dessa forma, o meio permitia às crianças externalizar sua atividade psíquica, materializá-las e transferi-las para um material transformável. No entanto, esse trabalho de simbolização sempre deve ser lido como se remetendo ao laço transferencial com o analista, assim como indica Brun (2018).

Dessa forma, as crianças tinham liberdade para utilizar o conjunto do material à sua disposição, assim como, de maneira mais ampla, o conjunto da sala de atendimento: os elementos arquiteturais, os móveis, os sons que entravam pela janela, a luz, as sombras. Os terapeutas também se permitiam serem usados, se eximindo de pedir representações e sem se oferecer para brincar com elas, ao menos que fossem convidados ou que a intervenção tivesse algum interesse terapêutico, tal como percebemos no fragmento apresentado. Dessa forma, tal como aponta Brun (2018), os analistas estavam atentos para tudo o que a criança expressa: sua gestualidade, a forma como explora o ambiente, os materiais a sua disposição, as outras crianças e os terapeutas presentes.

Ao se oferecer como meio maleável, o quadro psicanalítico, seja como dispositivo grupal ou individual, delimita uma temporalidade e uma espacialidade como a moldura de um quadro de pintura, que inclui a delimitação de um dentro e um fora que caracteriza a particularidade de cada sessão. Assim como o pintor que utiliza os materiais a sua disposição para produzir uma obra que é um encontro no tempo de parte da sua realidade interior e parte da realidade exterior, o quadro psicanalítico deve oferecer para a criança a materialidade maleável para que a experiência de onipotência permita primeiras figurações do brincar. Sublinhamos a ideia de transitivismo e transferência (Roussillon, 2006d) aqui implícita, pois a forma do brincar não é dada *a priori*, mas é construída e justamente adquire sentido ao ser construída.

Ao se oferecer como objeto brincante, nesse contexto, o analista permite uma construção que põe em jogo o corpo e a sensorialidade, que podem ser tomados como forma de comunicação. É isso que acontece na intervenção da analista aos gestos e vocalizações de Emília, que são transformados em uma mensagem que conta a história de um banho que ainda não aconteceu, um banho de palavras cuja mensagem não é evacuada, mas retorna em um eco duplo de movimento compartilhado e criador, pois atesta o laço transferencial. Dessa forma, a terapeuta oferece uma espécie de espelho corporal, afetivo, que funciona como “duplo espelho da relação primária” (Brun, 2018, p. 202), permitindo à criança restaurar (ou instaurar) uma relação de prazer com a atividade simbolizante e com o valor comunicativo e endereçado de seus movimentos e falas.

Sublinhamos que a relação que se estabelece é com a atividade simbolizante e não com apenas com a representação em si. Essa questão é importante, pois a representação precisará ser destruída para que se estabeleça uma relação simbolizante, uma vez que, tal como coloca Roussillon (2006b), o principal conflito que se coloca na relação da criança com o meio maleável é a dúvida entre preservar sua forma (a representação-coisa ou figuração), ou conservar sua maleabilidade. De qualquer forma, há uma perda implícita, pois conservar sua maleabilidade é aceitar destruir e perder o objeto para que se estabeleça a função de simbolização, que se apresenta a partir da transformação, da apresentação e da representação, e não de uma relação de aprisionamento com o objeto.

Essa construção, em nossa leitura, só pode ocorrer se o analista pode se oferecer simultaneamente como passivo/ativo na relação analítica, oferecendo seu corpo e sua subjetividade para a criança usar, permitindo que o espaço psíquico do jogo adquira corpo, ganhe materialidade de um modo constitutivo e figurativo. A materialidade do quadro com todos os seus elementos amplifica o espaço psíquico do jogo e é a partir daí que a criança reinvestirá em si, em um retorno sobre si, no qual se constitui o autoerotismo e o Eu, em uma organização da sua economia psíquica.

Dessa forma, a construção de Emília se apoiou na transferência de sua experiência para o meio material, que foi “animado” e ganhou vida a partir de uma experiência compartilhada. O objeto se torna, assim, um *objeu*, um “objogo”, um objeto para brincar (Roussillon, 2012).

4.4 “*Objeu*”

É significativo que, dentre os objetos oferecidos no *setting* – incluindo bonecas, casinha de madeira, papel, lápis, dentre outros –, Emília tenha construído seu brincar com o cano que saía da parede. Sabemos que ao atender crianças em análise devemos oferecer materiais – brinquedos – com os quais a criança possa construir o seu brincar. No entanto, tal como podemos perceber no caso de Emília, nunca saberemos de antemão quais objetos serão utilizados nesse processo, ou seja, quais objetos se tornarão *objeu*.

Objeu é um termo retomado por Roussillon (2012) de Fédida (1978) que, por sua vez, se apropriou do termo construído pelo poeta F. Ponge para se referir à relação em que a palavra pode estar em consonância com a coisa, ou seja, na importância da realidade concreta na construção do pensamento. Para Roussillon, o termo é usado de maneira diferente, se referindo a sua teorização sobre o jogo enquanto paradigma do processo analítico e sobre o lugar do objeto inanimado – objeto a ser usado pela pulsão – enquanto um objeto para brincar, ou seja, um objeto inanimado em que o sujeito pode alojar sua experiência vivida, uma experiência viva e animada. Dessa forma, veremos como Roussillon entende que a transferência da experiência para o objeto material o anima, conferindo-lhe vida, e como, dessa forma, a pulsão transportada pela experiência psíquica pode ser simbolizada.

Para Roussillon, assim como para Fédida, a palavra “*ob-jeu*” tem dupla aplicação: se refere tanto à relação com o “*jeu*” (jogo) quanto ao “*jeter*” (lançar, projetar) dos objetos imaginários, nos remetendo ao brincar no processo de construção da simbolização a partir do lançar do objeto presente no jogo do carretel. O autor nos lembra de que Freud, em seu texto de 1920, concede grande importância ao objeto concreto carretel para que Ernst pudesse viver o prazer do jogo completo: desaparecimento e retorno. As qualidades do objeto também são ressaltadas por Green, em sua análise do jogo do carretel de 1970, quando ele lista as qualidades físicas do ambiente onde o jogo se desenrola: o carretel, o fio, a cama, o resguardo, a cortina – todos os elementos são necessários para que o jogo se constitua com o desaparecimento e o retorno do objeto. A alegria de lançar o carretel e vê-lo voltar é o que permite a instauração no imaginário da criança da

percepção da existência de um exterior, um “novo mundo que pulsa fora de sua intimidade” (Roussillon, 2012, p. 31, tradução nossa).

O *objeu* pode ser entendido, assim, como o objeto concreto que permite que o jogo se constitua a partir da constituição da própria exterioridade. Ele marca a existência de uma dimensão da realidade que apresenta uma consistência pragmática e funcional: o mundo das coisas concretas, que permite ao psiquismo infantil a atividade de criação de outra realidade que não a vivida inicialmente na relação simbiótica com o objeto primário. As brincadeiras com esses objetos de jogo constituem a dimensão de experiência que impede a criança de alienar-se em torno da experiência emocional vivida no processo de separação com o objeto primário. Dessa forma, ressaltamos a importância desses objetos concretos, que ajudam a criança a se soltar de um narcisismo embrionário e dar um salto na direção do Outro.

Tal como trabalhamos acima, os objetos para simbolizar já estão presentes na relação primária, são geralmente apresentados pela mãe, que autoriza, assim, a transferência de aspectos da sua relação para o objeto, mas eles também devem ser investidos e inventados pelos bebês. Dentre esses objetos está o objeto transicional (Winnicott, 1975), que cumpre a função específica e fundamental de se construir como primeiro objeto não-eu, marcando a construção do espaço potencial, espaço intermediário entre sujeito e objeto que possibilita o processo de separação. No entanto, tal como aponta Roussillon (2012), os demais objetos potencialmente presentes e utilizados pelo bebê em sua interação com a mãe também possuem função de transicionalidade, pois servem de anteparo ao objeto primário diante da dificuldade representada pelo fato de o objeto para simbolizar ser também o objeto a simbolizar. O processo compõe um movimento, e a transferência de uma das funções do objeto primário para outros objetos é de metaforização (*meta* = mover, *phorein* = carregar, literalmente “carregar movendo”), que permite o início do processo de simbolização.

É interessante notarmos que, se por um lado, na leitura de Roussillon, o *objeu* funciona como o “terceiro termo” na construção do brincar entre mãe e filho; por outro, é pensando no retorno do objeto, e não na sua falta, que reside o “prazer” que sustenta o brincar da criança. O retorno do objeto é o que marca a construção do brincar, pois é ele que marca a constituição de uma tópica interna de

autorrepresentação que permite a constituição de um tempo diferido (um passado/presente) que deve ser representado.

Aqui, o psicanalista francês parte de Freud (1920/2006l) para pensar a dinâmica intrapsíquica que inaugura a construção do *objeu*. Sabemos que, em toda a sua obra, mas especialmente a partir da segunda teoria pulsional, o pai da psicanálise deixa claro que a primeira urgência do psiquismo é garantir o domínio (no sentido de domesticação) das experiências psíquicas, buscando uma forma de controle sobre elas, o que ocorre majoritariamente a partir da tentativa de construir uma representação simbólica da experiência, no trabalho de se apropriar dela. Ou seja, para se apropriar de uma experiência, o psiquismo precisa recriá-la para si mesmo, “para fazer da experiência ‘em si’ uma experiência ‘para si’” (Roussillon, 2012, p. 31). Essa ideia se desdobra em duas implicações que nos interessam aqui na construção que propomos da leitura de Roussillon sobre a importância da construção do *objeu* na constituição dos processos de simbolização e de como essa ideia reflete na maneira como concebemos o papel do analista no brincar na clínica com crianças.

Primeiramente, se a experiência psíquica não é imediatamente registrada como representação, há um primeiro tempo não representado na relação com a experiência. Roussillon (2012) nos lembra de que, em Carta a Fliess de 6 de dezembro de 1896, Freud menciona que a primeira forma de registro psíquico ocorreria sob esta forma que ele chama de “traço de memória perceptual”. Esse seria, portanto, o primeiríssimo traço da experiência, apenas transformado pelas condições de sua inscrição psíquica. Esse traço formará o que Freud chamará, em 1900, ao pensar no trabalho dos sonhos, de “matéria-prima psíquica”, a partir da qual poderão ser criadas as primeiras formas de simbolização. É importante destacar que essa “matéria prima psíquica” não é imediatamente apreensível ao aparelho psíquico por seu caráter complexo e enigmático: multiperceptivo, multissensorial, multipulsional, mistura o Eu e o não-Eu pelo fato de nascer do encontro do sujeito e de um objeto que também é “outro sujeito” (Roussillon, 2004b), ou seja, um objeto que preserva, na sua relação com o sujeito em constituição, sua própria alteridade¹².

¹² Roussillon (2023) nos lembra que essa alteridade é mantida em reserva, no sentido de não ser apresentada à criança antes que ela possa integrar a experiência de não-eu, no entanto, está presente

O segundo desdobramento, ao pensarmos que a experiência psíquica não é imediatamente apreensível pelo sujeito, é pensarmos que ele terá que “mediatizá-la” para poder apreendê-la e, com isso, reduzir, aos poucos, a complexidade de sua apresentação, o que lhe permitiria então explorar seus aspectos enigmáticos. Dessa forma, se a primeira fase do processo é um tempo de “domesticação” (Freud, 1920/2006l) da experiência, momento que precede a sua inscrição psíquica; no segundo tempo o sujeito terá que liberar esse controle inicial para se confrontar novamente com sua complexidade e caráter enigmático, pois o psiquismo deve encontrar meios de representar a primeira experiência para si mesmo, portanto de criá-la para si, e ele o faz a partir de sua transferência para uma nova forma sensório-motora. É este segundo momento, aquele que o sujeito transfere sua experiência primária para outra experiência de “mediação” sensorial ou relacional, o processo específico da construção do *objeu*. Dessa forma, a construção e o uso do *objeu* seria o que possibilita a criação do brincar com os objetos do mundo. Ele é o objeto a ser lançado (*jet*) sem o qual o jogo simbólico não pode se constituir, o que ocorre a partir de seu retorno. O jogo, portanto, é a terceira fase do momento de “retomada” da experiência, que é assim simbolizada e transformada pela sua passagem pela mediação do *objeu* e pelo jogo exploratório e apropriativo que sua utilização tornou possível.

Green (1970) parece caminhar na mesma direção de Roussillon ao pensar no processo no qual a experiência pode se alojar no objeto concreto usado para a construção do jogo ao analisar o jogo do carretel. Para ele, tal transferência é possibilitada pela coincidência de um processo de alucinação da experiência, por um lado, e um processo perceptual, por outro, ou seja, a experiência é reatualizada de forma alucinatória, e essa alucinação é transferida para um objeto atual no mundo. Dessa forma, a coincidência de uma alucinação e de uma percepção suficientemente análoga transforma a experiência alucinatória numa experiência de ilusão que é a base do efeito de verdade do jogo com o objeto. A transferência, assim, permite um trabalho duplo, um duplo jogo com a experiência que é alojada num objeto, pois, dessa forma, a experiência assume uma forma perceptual, é simbolizada e cria uma forma específica para o sujeito. Mas a materialização simbólica da experiência é exatamente o que permite a construção de um “jogo

no psiquismo do objeto “outro sujeito”, impedindo que ele se identifique de maneira adesiva com o sujeito em constituição.

motor” com ela, um jogo motor em que o sujeito a explora, analisa e transforma a experiência primária até possibilitar a sua apropriação, como é o caso do jogo do carretel.

Dessa forma, podemos considerar, tal como aponta Chouvier (2000), que a exteriorização de si nas coisas consiste no primeiro tempo de toda realidade psíquica, ao passo que a subjetividade só pode ser criada, como tal, por e no movimento que a incorpora numa realidade não subjetiva. Nesta perspectiva, é através da capacidade de deixar a sua marca nas coisas que a sua interioridade se revela, é o que permite que o sujeito inscreva sua própria existência na realidade externa. Devemos ressaltar que a vetorização é dupla – interno, externo – e o que permite existir esse duplo movimento é a sensorialidade, o registro da corporeidade capaz de realizar a passagem e a conversão entre os diferentes tipos de materialidade.

É claro que esse processo não ocorre apenas intrapsiquicamente, e sim, tal como viemos discorrendo desde o início de nosso estudo, se remete a um trabalho intersubjetivo entre o sujeito e seu objeto primário. Para efeito da constituição do *objeu*, Roussillon (2012) retoma de Winnicott (1975) a importância da função de espelho amodal, indicando a relevância de uma experiência primária com o objeto, em que este possa se colocar na função empática com o bebê, de forma que possa refletir uma imagem na qual o bebê reconheça seu próprio estado e sua própria experiência subjetiva. Esse trabalho de ajustamento permitiria uma vivência que comprova ao bebê seu próprio poder transformador, seu poder de animação, organizando uma relação “homossexual dupla ou em espelho”¹³ (Roussillon, 2009), em que cada um dos protagonistas do encontro se reconhece no outro e, sobretudo, reconhece no outro seu próprio estado afetivo. Temos aqui uma organização paradoxal fundamental em que está presente tanto um imperativo de diferenciação, pois o objeto deve ser outro, quanto um imperativo da semelhança, pois precisa ser reconhecido como igual, constituindo assim um duplo do sujeito. Tal como coloca

¹³ Roussillon parte do conceito de “homossexualidade primária” de E. Kestenberg para conceber a função da imitação, a ritmicidade afinada, a afinação mimo-gesto-postural, a afinação afetiva e do ajustamento mútuo na constituição subjetiva. Ele insere o termo “dupla” pois entende que essas experiências ganham sentido numa economia do prazer do duplo, do prazer de encontrar no outro um espelho de si mesmo, que sustentam a ilusão de capacidade de encontrar-criar outro duplo e reflexo de si mesmo. Desta forma, utiliza o termo “Homossexualidade primária em duplo” para se referir à organização da relação vetorizada pela busca do outro-duplo de si mesmo.

Roussillon (2012), “o objeto deve ser encontrado como o mesmo, tanto para construir o primeiro elo quanto a primeira diferenciação” (p. 109).

Para o bebê, esse reconhecimento espelhado de seu estado psíquico permitiria dar uma primeira forma a sua “matéria prima psíquica”, atenuando seu caráter enigmático e permitindo-o começar a representá-la. Dessa forma, quando a experiência de espelhamento for suficientemente boa, o sujeito sente-se capaz de encontrar na relação com o outro sujeito e com os objetos do mundo os modos ou formas relacionais pelos quais e através dos quais ele será capaz de representar seus estados internos e experiências subjetivas e, assim, continuar a desenvolvê-los. Ele será capaz, sobretudo, de utilizar essa capacidade de animar objetos e utilizar objetos de mediação para simbolizar a falta do objeto primário, tal como nos mostra o exemplo do jogo do carretel.

O processo de localizar parte da matéria-prima psíquica num objeto e, portanto, encontrar um objeto mediador, depende de um objeto concreto, que deve se prestar a ele. Para que exista a possibilidade de transferência, portanto, deve haver certa coincidência de alucinação de experiência e percepção. A escolha do *objeu*, quando é suficientemente livre para o sujeito, informa-nos, portanto, sobre a natureza da experiência a ser simbolizada, assim como dos processos psíquicos pelos quais essa experiência pode ser apresentada (Chouvier, 2000). É aqui que o objeto e o *objeu* se separam, pois o objeto de brincar é escolhido e utilizado pela criança de acordo com a natureza de sua experiência subjetiva, é utilizado para construir o brincar, o *objeu* é assim jogado “para fora” e o jogo é que passa a ser o meio de simbolizar. Dessa forma, novos objetos podem ser escolhidos e abandonados.

No entanto, em alguns casos, por diferentes motivos, esta experiência primária não foi suficiente. É o caso de Emília que, em um primeiro momento, não pôde “lançar” seus objetos, deixando-os retidos em uma experiência autossensual (Tustin, 1986/1990) não diferenciada¹⁴. Nesse caso, podemos testemunhar como foi necessário retomar em análise o curso desse jogo de espelhamento para que uma fala fosse endereçada e um primeiro *objeu* fosse constituído: o cano/chuveiro.

¹⁴ Tustin se dedica a estudar os fenômenos autísticos, assim, nos fala de áreas dominadas pelas sensações não mentalizadas que não adquirem representação na mente, colocando que nelas o indivíduo recolhe-se no interior de uma “concha protetora”, permanecendo absorto em atividades autossensuais, bastando-se com elas, de modo a se proteger de estados de grande vulnerabilidade.

Emília nos permite testemunhar como, nas brincadeiras infantis, é a criança que anima o objeto, dando-lhe um movimento carregado de uma forma de intencionalidade. Esta animação, no entanto, pressupõe a experiência prévia de utilização de um meio “vivo”, ele próprio animado pela ação da criança.

4.5

A dimensão lúdica do objeto

A pergunta espelhada pela analista sobre aquele objeto que provoca um estranhamento em Emília acarreta uma mudança de posição da menina em sessão. Como colocamos acima, Emília buscava os adultos presentes na sala para se aninhar no colo, mas não estabelecia com eles um jogo ou uma comunicação direta. Ao fazer a pergunta, a analista propõe à menina que substitua o que lhe falta via simbolização, ou seja, ela propõe à criança a transferência da falta sentida na apropriação para novos objetos, convocados, assim, para se tornarem símbolos, objetos de jogo. Tal como colocamos acima, no processo de constituição subjetiva, os “objetos para simbolizar” (Roussillon, 2015b) têm a função de substituir o que o objeto primário não pode mais oferecer à criança, reduzindo o intervalo que se instaura cada vez mais entre o encontrado e o criado, estabelecendo uma dialética entre o que a criança pode continuar a obter diretamente da relação com o objeto e o que ela terá que buscar obter com a ajuda da simbolização. É por essa via que pode ser construído o “*objeu*”, o objeto de jogo, que permite a materialização dessa experiência subjetiva de separação.

Os *objeus* seriam, portanto, produtos concretos de um encontro primário que possibilita uma separação. Guerra (2022) nos lembra de que, quando analisamos a questão do âmbito da intersubjetividade, podemos lembrar que acesso à representação é um processo complexo de interjogos de união-separação, continuidade-descontinuidade e presença-ausência com o objeto primário, mas também com o ambiente e seus objetos; e que esses interjogos têm necessidade de serem materializados, ao menos transitoriamente, de forma perceptível, para receber uma forma de representação psíquica, que é também uma forma de autorrepresentação. O autor, assim como Roussillon, se indaga sobre o papel dos objetos inanimados, mas dessa vez os objetos da vida cotidiana que se colocam nas interações entre a mãe e seu bebê, entendendo que eles possuem um papel

fundamental de suporte para o *self*, pois apresentam continuidade e permanência, diferente dos seres humanos, marcados por impermanência e descontinuidade. No entanto, Guerra sublinha que sua importância depende diretamente desses objetos serem apresentados/animados pelo objeto primário em momentos de interações lúdicas.

Retomaremos esse conceito de Guerra para pensarmos sobre o outro aspecto da relação com o analista que gostaríamos de mostrar: aquele em que ele se apresenta a partir de sua dimensão lúdica, que permite a abertura para captar os momentos específicos em que é possível construir um brincar compartilhado com a criança, sem que essa experiência seja invasiva ou imponha qualidades representativas que a criança ainda não pode oferecer. Entendemos que a ludicidade do objeto e a composição de um ritmo intersubjetivo serão fundamentais nessa dinâmica.

O psicanalista uruguaio efetua uma rica análise dessas interações lúdicas e do papel dos objetos inanimados cotidianos através das observações de bebês realizadas a partir do método Esther Bick (Guerra, 2022). Ele avalia os meandros dessas interações para pensar a constituição da simbolização a partir da separação do objeto primário como permeada por dinâmicas interacionais lúdicas com objetos do mundo, que ele chamará de “objetos tutores”. O autor destaca que essas dinâmicas são marcadas pela vida pulsional e fantasmática do objeto primário, e permitem o estabelecimento progressivo, estável e contínuo dos primeiros momentos de intersubjetividade do bebê.

Os objetos tutores seriam, portanto, objetos materiais que são investidos pelo bebê em estreita relação com a atenção conjunta do objeto primário, sendo parte da apresentação do espaço feita pela mãe, que sensivelmente percebe o interesse do bebê por determinados objetos e os “anima”. O autor dá um exemplo de interação de um bebê de nove meses que, depois de ser alimentado pela mãe, olha um boneco do Mickey na prateleira, boneco esse que havia sido presenteado pela avó. A mãe percebe seu olhar e, muito investida, pega o objeto, oferece-o para o bebê, agita-o, fala a ele sobre a avó que presenteou o objeto, ao perceber que ele leva o objeto a boca, pede que ele “dê um beijinho” no Mickey, depois se retira e deixa o bebê com o boneco. Guerra (2022) observa, então, como o bebê continua entretido com o objeto, mesmo com a retirada da mãe, mantendo com ele uma

interação animada e contínua que permite que ele suporte a descontinuidade da presença materna.

Dessa forma, os objetos tutores sustentam a atenção como função de investimento, exploração do ambiente, assim como da separação com a mãe, pois o interesse pelo objeto concreto se desdobra, em parte, do que foi vivido com a mãe. Eles são variáveis, pois o ambiente é povoado por esses objetos que podem sustentar a continuidade do bebê na ausência da mãe e, pelo momento estrutural que emergem, “seriam parte da passagem do bebê de um funcionamento bidimensional para um tridimensional e de abertura para a experiência de interludicidade” (Guerra, 2022 p. 274) que seria referente à possibilidade de coconstruir com o outro experiências lúdicas com regras próprias, implícitas.

Os objetos tutores se diferenciariam dos objetos transicionais (Winnicott, 1975), pois são diversos, variáveis e não eleitos pelo bebê, mas sim coconstruídos com o objeto primário. Eles nascem de uma experiência de atenção conjunta, que Guerra define como uma experiência intersubjetiva, uma forma de descobrimento e um procedimento de designação, em que o bebê orienta o olhar do parceiro com quem interage em direção ao mesmo objeto, buscando captar a atenção do outro no intuito de compartilhar um certo interesse ou de alcançar o objeto com as mãos. Essa experiência intersubjetiva é de extrema importância para a subjetivação e sua ausência é um sinal de dificuldades nesse processo. Ela contém em si a diferença, a partir da leitura do autor, de duas modalidades de atenção conjunta: a *atenção conjunta operatória* e a *atenção conjunta transicional*.

A atenção conjunta operatória seria a modalidade de atenção em que a mãe observa o objeto que o bebê observa, no entanto, não investe nesse momento nenhuma experiência lúdica ou narrativa. “Seu cuidado é operatório, está atenta, mas sem infiltração fantasmática, como uma ação sem muita espessura psíquica, nem possibilidade de jogo” (Guerra, 2022 p. 273). No entanto, quando a mãe tem a possibilidade (por seus recursos interiores naquele momento interacional) de perceber e ser afetada pelo interesse do bebê pelos objetos e suas qualidades (som, cores, formas), pode “‘apresentá-los’ de forma *lúdica, narrativa e rítmica*, de modo a construir uma ‘frase lúdica’ em um processo de *atenção conjunta transicional* que permite uma abertura em direção ao espaço intersubjetivo” (p. 273). Dessa forma, percebemos como a partir dessa segunda forma de atenção emerge a capacidade do bebê de estabelecer um brincar com o objeto, mesmo na ausência materna.

Guerra observa como essa cocriação é animada por uma experiência lúdica, narrativa e rítmica que marca um encontro intersubjetivo claramente libidinal, com circulação do prazer da sexualidade – evidentemente assimétrica – de ambos os participantes. No caso que apresenta, o autor entende que fica evidente que a sexualidade materna não permanece cristalizada na posse do bebê como um objeto dual, pois ela mostra sua disposição não apenas para a abertura de sua atenção para um objeto terceiro-brinquedo, mas também apresenta uma narrativa que investe o desejo de o bebê abrir seu horizonte libidinal a outras pessoas, como a avó e outros tempos, ou seja, é uma forma narrativa aberta à terceiridade.

Percebemos, portanto, uma aproximação entre os objetos tutores de Guerra e a teorização de Roussillon (2015b) sobre a função do *objeu*, podendo ser lido como um dos elementos fundamentais do conjunto das condições relacionais da simbolização. Para Roussillon, fica claro como esse processo de investimento libidinal em “outros objetos” que não o objeto primário pressupõe a transferência de algumas de suas características para outros objetos, o que só pode acontecer a partir de sua concordância. O que Guerra nos mostra, a partir de sua teorização sobre os objetos tutores, é que essa concordância é expressa por uma dimensão lúdica fundamental, sem a qual os objetos não ganham a vivacidade necessária para atuarem como objetos tutores¹⁵.

Ao retornarmos ao caso de Emília, percebemos que há dificuldades nesse processo. A depressão materna e o pouco investimento paterno parecem ter dificultado a criação desse campo de experiência com um objeto que pudesse receber as características necessárias que dessem suporte a uma separação efetiva. Emília tem muita vivacidade, ela se relaciona com as pessoas e objetos, no entanto, não parece diferenciá-las efetivamente de si. A falta de eco para seus investimentos parece tê-la aprisionado em uma experiência indiferenciada com o mundo, o que provoca grande estranhamento, devido a sua idade. Dessa forma, quando ela dirige a sua atenção para o cano na parede da sala, o faz de maneira solipsista: aponta, faz

¹⁵ Guerra (2022) nos lembra o duplo significado do termo tutor: 1. Estaca que dá suporte a uma planta para mantê-la direita em seu crescimento; 2. Autoridade que, na ausência dos pais, exerce o cuidado da criança. Para ele, esse duplo significado é muito rico, pois aponta para o suporte que funciona como um objeto terceiro que permite que a planta possa separar-se da terra “e avançar em sua autonomia em direção ao espaço, como um espaço de terceiridade” (p. 274). Dessa forma, coloca ele: “o ‘objeto tutor’ ajuda no processo de separação, pois sustenta e habilita o bebê a separar-se da mãe, investindo e interessando-se por outros objetos em um espaço que seja diferente do corpo dela” (p. 274).

gestos, vocaliza algo, mas não parece esperar uma resposta, seja ela qual for. A pergunta da analista a surpreende, inaugurando um campo de perspectiva intersubjetiva de coconstrução em conjunto de uma experiência emocional e reflexiva: um brincar.

Esse trabalho de coconstrução depende de um objeto a quem a mensagem é dirigida. É necessário que este esteja suficientemente investido para ser capaz de estar em sintonia afetiva, a ponto de receber a mensagem e refletir para uma imagem na qual ele possa reconhecer seu próprio estado e sua própria experiência subjetiva, na qual, sobretudo, ele possa se sentir reconhecido pelo objeto. Esse trabalho de ajustamento permite à criança a experiência de “transformar o objeto”, ela vivencia a adaptação e as transformações do objeto para se ajustar a ele como efeito do seu próprio poder transformador, do seu próprio poder de animação (Roussillon, 2012).

A dinâmica que se estabelece entre Emília e o quadro permite, portanto, que se estabeleça uma relação “dupla” ou “espelho”. A lógica desta relação é que cada um dos dois protagonistas do encontro se reconhece no outro e reconhece no outro uma forma do seu próprio estado psicológico. Para a criança, o fato de reconhecer no objeto “espelhado” uma forma de seu próprio estado psíquico, uma forma de sua “matéria-prima psíquica”, lhe permitirá começar a atenuar seu caráter enigmático, a começar a identificá-lo como outro-sujeito (Roussillon, 2012). Dessa forma, caminho de si para si passa pela “dupla” reflexão do objeto, passa pela mediação realizada pelo espelho do objeto e pela função do meio maleável que ele realiza.

Dessa forma, o brincar de Emília nasce do alojamento de parte da matéria prima psíquica num objeto externo, que não é exatamente um objeto tutor, mas guarda funções parecidas, pois é apresentado a partir de uma atenção conjunta do tipo transicional no encontro com um objeto mediador (analista). O investimento da menina no objeto é valorizado pela analista, sustentando a atenção como função de investimento, exploração do ambiente que marca o encontro intersubjetivo. Esse encontro só pode acontecer pois o meio foi suficientemente maleável para permitir o trabalho de integração das qualidades sensoriais e motoras da experiência a ser simbolizada. A experiência criada ali é de cocriação, de uma experiência lúdica gratificante, que atesta o início da estruturação de uma fala que já não é apenas a utilização de sons, mas uma narrativa aberta à terceiridade. A fala da analista coloca Emília em relação com objetos terceiros, tanto presentes no *setting* (cano, seu corpo, parede, “sabonete”) quanto ausentes (chuveiro, água).

A pergunta inaugura um brincar reflexivo, um faz-de-conta em que o que é simbolizado não é apenas o acontecimento, mas o próprio processo de simbolização. A analista atesta mais uma vez seu investimento da atividade simbolizante de Emília ao utilizar a massinha (que sempre foi seu objeto preferido durante as sessões, porém utilizada de forma não representativa) para modelar algo representativo do encontro entre elas: um sabonete. Esse objeto é oferecido e recebido como uma continuidade do trabalho de simbolização daquele brincar, sendo signo da aceitação do objeto em relação à utilização de seus representantes-representação deslocados no interior do jogo.

Devemos sublinhar uma questão importante dessa experiência com os objetos para simbolizar, da qual consideramos que os objetos tutores fazem parte: a questão dos autoerotismos mobilizados na constituição do brincar com os objetos-símbolos. Para Roussillon (2015b), a inauguração da capacidade de brincar com objetos-símbolos primários é acompanhada do desenvolvimento de autoerotismos, claramente diferentes das modalidades de autossensualidades que não comportam atividade representativa diferenciada. Esses autoerotismos comportam a ambivalência do temor e do desejo pelo prazer que proporcionam: temor de despojar o objeto de seu próprio prazer, de esvaziar o objeto de suas qualidades. Dessa forma, a resposta do objeto é fundamental, no sentido de se mostrar suficientemente simbolizante: sua resposta não apresentar o dilema para a criança de ter que escolher entre a relação com o objeto ou com a simbolização.

Dessa forma, a análise permite a Emília a retomada de um momento fundamental, em que ela pode simbolizar a partir de objetos oferecidos pelo meio e ainda viver a experiência com um objeto que sobrevive a seu trabalho de simbolização, ao desenvolvimento de seus autoerotismos e à maneira pela qual eles transformam e atingem a relação (Roussillon, 2006b). Esse parece ter sido o “jogo não jogado” na história de Emília, jogo fundamental que permite que a criança utilize os objetos sem o temor que seus autoerotismos os despojem de suas propriedades, de sua sobrevivência, que a apropriação subjetiva comporta e realiza.

Mas, há ainda um último elemento que gostaríamos de destacar sobre as condições que o quadro psicanalítico utilizou para oportunizar a emergência do brincar no caso de Emília: a questão do ritmo. Colocamos acima a relação da construção do *objeu* e do brincar com a constituição de uma tópica interna de autorrepresentação que permite a constituição de um tempo diferido: um

passado/presente, um antes e depois, que deve ser representado. Essa questão nos coloca frente a frente com a importância da construção do tempo rítmico na constituição da apropriação diferenciadora presente no brincar. Essa parece ser uma indicação fundamental para os psicanalistas de crianças, que muitas vezes se sentem perdidos em suas conduções clínicas, com receio de não “estar fazendo nada” ao ter que esperar algum tempo até que um brincar se construa. Compreender a relação entre ritmo interno e apropriação diferenciadora pode impedir que a produção de intervenções excessivamente representacionais esvaziadas de afeto atrapalhem a construção do brincar.

4.6 O ritmo a dois do brincar

Green (1970) nos lembra de que o trabalho do brincar é um trabalho reconstitutivo, que impõe a redescoberta do objeto, a repetição das coordenadas relacionais da experiência que está sempre sujeita a deformações, pois se trata da “procura de uma metade faltante, perdida para sempre, o que força sua substituição” (p. 473, tradução nossa). Tal como elaboramos acima, brincar é “deixar ir” o *objeu*, princípio da capacidade de representá-lo, que é o que permite colocar novamente em jogo a experiência subjetiva. Roussillon (2012) coloca que essa é uma experiência “perigosa”, ao passo que o sujeito precisa concordar em abandonar suas defesas, o que significa que a ameaça inicial de transbordamento pulsional pode se repetir, ou ser reativada no momento de sua reapresentação. Desta forma, este risco só é controlado se estiver presente um determinado número de condições, que servirão para marcar a diferença entre a situação inicial e a sua repetição na experiência de jogo.

Freud nos aponta que essa diferença essencial se dá pelo duplo retorno pulsional de uma experiência vivida passivamente para uma experiência ativa. É claro que essa reversão é o que permite que a experiência de recuperação, de recaptura presente no brincar, não seja pura repetição da vivência inicial, no entanto, gostaríamos de dar um passo a mais, nos questionando como essa transformação pulsional pode acontecer, ou seja, como essa reversão se dá, ao ponto de a experiência de recaptura, de recuperação presente no jogo seja vivida com a liberdade que permite a simbolização.

Voltamos aqui à função do meio, pois é fundamental que exista liberdade “externa” para que a criança possa “descobrir”, inventar e aceitar, e assim assimilar suas vivências psíquicas, permitindo que a emergência da simbolização e suas regras oportunizem a instauração de um retorno diferido do mesmo (Roussillon, 2006d). Isso só é possível se o ambiente tem a capacidade de aceitar um tempo diferido do sujeito, ou seja, se pode vivenciar a espera do tempo necessário para que esse retorno aconteça como um tempo de latência e não como uma submissão aniquiladora. É a partir dessa capacidade do ambiente que o sujeito pode se apoiar para a construção de uma primeira organização interna de um tempo rítmico que marca a instauração de uma forma intermediária entre a compulsão à repetição (o automatismo da repetição não diferenciadora) e a organização de um tempo cronologicamente orientado. Segundo Roussillon (2006d), essa capacidade de diferenciação permite a instauração de dois trabalhos psíquicos fundamentais: (1) a instauração do tempo necessário para que uma organização e uma apropriação do trajeto pulsional possa se constituir e (2) a definição do limite do que é apropriável pelo sujeito sem que ele seja ameaçado pela desorganização psíquica.

A questão fundamental nesse processo se coloca, portanto, na relação. Para Roussillon (2006d), o retorno passivo-ativo que marca a organização de uma tópica interna temporal que permite a organização do jogo é operada principalmente a partir da identificação da criança a um objeto capaz de esperar passivamente, sem retirada nem retorção, que seu trabalho de “filtragem, de integração, de trânsito interno tenha avançado o suficiente para nele poder reconhecer-se e marcar seu traço próprio” (p. 242). Aqui, novamente, vemos que é o trabalho psíquico do objeto o terreno sob o qual se funda a subjetividade.

A esse respeito, Aragão (2018) nos oferece a leitura de que o bebê, ao nascer, longe de ser uma *tábula rasa* absolutamente passiva, já traz em sua relação com o meio que o cerca algumas concepções, ou virtualidades, que são formas primeiras que podem ser utilizadas ou não em sua interação com o ambiente. Essas formas primeiras participam e compõem seus encontros com seus objetos primários, suas futuras elaborações e sua integração das experiências. Dessa forma, os vínculos primários são compostos por histórias de encontros e desencontros, cujos desdobramentos compõem um ritmo compartilhado único e singular de trocas e interações para cada dupla. A autora nos remete a Guerra (2010), que propõe uma leitura sobre o ritmo a partir de três perspectivas: primeiramente, entende que o

ritmo constitui para o sujeito uma primeira noção de previsibilidade, ao passo que ele estabelece uma experiência cíclica; em segundo lugar, estabelece uma relação entre ritmo e intensidade, que compõe uma primeira organização temporal; em terceiro lugar, o ritmo é entendido como um dos elementos iniciadores da continuidade psíquica, pois permite a construção de um núcleo primário de identidade, que o autor chama de identidade rítmica.

A construção de um ritmo singular na relação do sujeito com seu objeto primário, portanto, inscreveria uma marca identitária primária que compõe um primeiro traço. A construção desse ritmo passa pela sensorialidade, pelo corpo do bebê em interação com o objeto materno, dessa forma, parte de uma relação de mutualidade e reciprocidade, mas também da radical assimetria que marca essa relação. Nesse sentido, se o ritmo não pode ser pensado sem a intervenção do outro, também não se pode negar seu caráter pulsional, podendo ser lido a partir do encontro do sujeito e suas urgências pulsionais, que Roussillon (2006d) chama de “impulso rítmico interno” e o outro-sujeito.

Essa noção é um indicativo clínico fundamental, pois nos deixa claro como o ritmo a dois, intersubjetivo, deve ser baseado no respeito ao impulso rítmico interno do sujeito, compondo um tempo de construção, no qual se sustentará a sua apropriação egoica. Dessa forma, num ritmo muito rápido, invasivo, a criança se sentirá despossuída, em contato com uma angústia que representa o perigo de desorganização psíquica, podendo então voltar contra si mesma em uma defesa autística ou clivando seus conteúdos psíquicos, constituindo defesas paradoxais. No entanto, num ritmo muito lento, a experiência perde o sentido, sua vivacidade, mobilizando angústias de perda e abandono. Nesses dois casos, o objeto não sobreviveu à espera e as atividades autoeróticas envolvidas nesses primeiros trabalhos de simbolização são vivenciadas como representativas de um perigo, pois as pulsões não integradas ameaçam se tornar incontroláveis.

O ritmo suficientemente bom, portanto, é o que permite à criança sentir-se plenamente agente do que vivencia no seu relacionamento com o objeto, assim como em sua vivência interna. Roussillon (2006d) nos mostra como essa dinâmica se dá em termos de organização pulsional, pois para ele é exatamente essa harmonização rítmica entre sujeito e objeto que permite a diferenciação e a organização progressiva entre fonte e objeto da pulsão. O autor francês nos lembra de que, para Freud (1915/2004), as fontes pulsionais se organizam

progressivamente, portanto, cada fonte pulsional localizada tende a autonomizar-se, tornando-se tirânica e descontrolável para a criança, ameaçando-a de ruptura e desorganização. Dessa forma, estabelecer a harmonia do conjunto em uma organização em que os diferentes movimentos pulsionais possam coexistir (ainda que na conflitualidade) exige que a tirania de cada moção pulsional seja domada. Isso se dá justamente pela harmonização rítmica que oferece ao sujeito o que Roussillon chama de um “não-em-ato” que domestica a pulsão e marca seu limite.

O “não-em-ato”, portanto, é a instauração de uma diferença no seio do princípio do prazer, exatamente entre os dois modos de prazer: o prazer imediato, que ameaça a organização egoica, e o “prazer diferido, que integra a noção de um ‘bom’ momento para a realização” (Roussillon, 2006d, p. 245). Essa diferenciação só será integrada pelo Eu da criança como inauguradora de uma “boa conflitualização” se ela vier de encontro com o prazer obtido graças ao respeito dos ritmos próprios: “Assim se realizaria uma certa harmonização das coerções externas e dos imperativos internos do respeito ao ritmo próprio” (p. 245).

É nesse ponto que articulamos o ritmo, a pulsionalidade e a constituição do brincar, pois, para ser realmente operador de uma tópica interna, o trabalho de domesticação pulsional deve ser acompanhado de uma autorrepresentação por parte do Eu de seus próprios processos e de seu tempo próprio. O tempo diferido precisa ser representado para ter plena eficácia, ou seja, o não-em-ato só é organizador se for acompanhado de um antes e de um depois, de uma promessa de retorno que se autorrepresenta a partir da constituição do jogo. Isso quer dizer que o jogo se apoia interiormente em experiências de retorno rítmico.

Não podemos esquecer a relação da voz materna no estabelecimento desse retorno rítmico nos cuidados primários com o bebê. Tal como aponta Zornig (2015), o início da relação do sujeito com o mundo se dá através da musicalidade da voz materna, antes de se apreender o conteúdo verbal e o sentido narrativo das interações. A mãe também toma as vocalizações da criança como formas de comunicação, compondo com ela uma prosódia própria, uma musicalidade específica, na qual aparece e desaparece a voz, dando lugar a um estilo rítmico que permite a emergência da função da voz enquanto apelo, na qual a criança esforça-se para corporificar as características melodiosas, o que é esboçado nos primeiros balbucios dos bebês. A dupla, dessa forma, constrói uma primeira comunicação

melodiosa, em que o que está em jogo é o compartilhamento afetivo, estésico, corporal.

A partir de uma leitura que parte de um arcabouço teórico diferente do que trabalhamos aqui, Marie Christine Laznik (2000) destaca a importância do objeto-voz, que considera ser o primeiro objeto da pulsão oral. Ela entende que à teoria sobre a importância da função de espelhamento winnicottiana, em que a mãe oferece ao bebê o reflexo de uma imagem a qual ele pode identificar seu próprio estado e sua própria experiência subjetiva, deve ser acrescentada o espelhamento acústico, que tem seu eixo nos modos prosódicos da palavra dos pais a seu bebê. A autora entende que a voz materna é o chamado ao enlace pulsional, pois, em sua musicalidade, a mãe produz uma erotização no ato de escuta, antes que se organize a seleção dos fonemas da língua ou que exista a compreensão de seu sentido. Dessa forma, quando o bebê começa a produzir sua própria vocalização, articulando, em seu balbúcio, uma diversidade de sons sem limites, os limites que compõem a linguagem endereçada ao outro são estabelecidos conforme se instaura o jogo erógeno com o objeto, que permite também que as produções vocais variem quanto à intensidade, ao ritmo e à entoação.

Podemos pensar como se articulou esse retorno rítmico no caso de Emília, para que seu objeto-voz pudesse sair do campo da defesa autossensual para ganhar o status de endereçamento, podendo então compor um brincar. Falamos anteriormente que Emília fazia uso de suas vocalizações no *setting* e fora dele da forma como entendemos o uso do objeto, experimentava sua sensorialidade, mas sem construção representativa ou endereçamento. Parece-nos que, diante do silêncio ensurdecedor de um ambiente deprimido, Emília ficou presa em uma experiência não diferenciada, pois seu jogo autoerótico acústico não recebeu o “chamado ao enlace pulsional” que permitiria a organização progressiva entre fonte e objeto da pulsão oral. Ela fica imersa em uma experiência paradoxal, na qual quanto mais ela “fala”, menos comunica ao outro. Na relação com seus pais, essa experiência foi naturalizada, nenhum estranhamento provocava, o que mais uma vez nos mostra o descompasso rítmico entre o tempo de maturação dessa criança e as respostas ambientais, pois foi preciso que ela entrasse na creche para que um

outro questionasse a não relação existente entre a sua fala e a linguagem compartilhada¹⁶.

Voltemos para a clínica e pensemos sobre o momento em que Emília pôde passar do registro do “uso” do objeto voz para a construção representacional a partir desse objeto na relação com a terapeuta que possibilitou a construção de um jogo simbólico. Emília produz uma comunicação, ela tem cadência, acompanha uma mímica corporal, no entanto, não se endereça diretamente a ninguém. A analista, no entanto, atenta a seus movimentos e em estado de atenção flutuante, toma esse ato como um endereçamento feito ao ambiente, e coconstrói uma pergunta que permite a emergência da brincadeira. A mímica da menina aponta para o objeto que também indaga a analista – o cano – que já havia o visto lá, mas nunca tinha se questionado sobre sua função em uma sala como aquela que estavam. A pergunta é, assim, das duas. Ela nasce da comunicação sonora e mimo-gesto-postural de Emília, ecoa na analista e se compõe no quadro.

O cano tampado. Que função ele tem naquela sala? O que ele jorraria se não estivesse tampado? Quais as possibilidades virtuais de utilização daquele objeto naquele contexto? Como ele se remete a outros canos/bocas, que não estão tampados e podem jorrar água, palavras, significados que podem ser recebidos com o prazer de um banho? O brincar que se configura em análise parece remeter a todas essas questões.

É claro que um trabalho prévio já havia sido feito pelas condições concretas que a composição do quadro analítico oferece no que diz respeito à organização temporal rítmica do analisando. Isso vale para todas as suas coordenadas: duração da sessão, número de sessões semanais, local, presença do analista, sua disposição para a escuta, o ritmo de sua presença e ausência (Green, 1974/2017a). Sem dúvidas, todos esses elementos também presentes na clínica com crianças compõem uma previsibilidade rítmica importante que ofereceu para Emília uma experiência de permanência e continuidade que lhe permitiu uma organização diferenciada do aglomerado de experiências que vivenciava.

¹⁶ Lembramos aqui do artigo de Marin (2018), “A função simbolizante da creche no processo de subjetivação do bebê”, em que a autora defende que o espaço da creche pode ser um espaço simbolizante, compondo a rede de cuidados ampla de acolhimento que auxilia a criança e suas famílias no processo de constituição subjetiva. No caso de Emília, certamente, o olhar sensível da creche funcionou dessa forma.

Dessa forma, essa possibilidade de estranhamento que inaugura o brincar só foi possível graças ao estabelecimento do ritmo intersubjetivo do quadro da análise. Podemos entender que o quadro oferece um primeiro não-em-ato (Roussillon, 2006d), composto pelo ritmo que inaugura um corte, uma censura na relação indiferenciada de Emília com o outro, que permite uma ruptura. Essa ruptura instaura um tempo antes e depois que pode ser simbolizado via jogo, pois o banho brincado na sessão com liberdade e ludicidade remete a banhos passados, vivenciados ou imaginados. O banho de Emília remete, portanto, à memória, nos deixando claro o papel do brincar como enquadre do funcionamento psíquico de sua organização temporal a partir do ritmo. Este, como deixa claro Roussillon (2009), pressupõe uma memória, pressupõe que a nossa experiência anterior é preservada numa forma e utilizada na composição do jogo, tanto no sentido de preservar um traço da experiência passada como para garantir a continuidade do sentimento de ser (Winnicott, 1975).

Continuidade e ruptura, portanto, compõem o ritmo que inaugura o brincar. Aragão (2018), a partir da leitura de Marcelli, nos lembra de que o ritmo não é composto apenas por repetições, mas também por surpresas, que permitem a alternância entre cadência e ruptura da cadência, surpresas essas que nascem das interações lúdicas entre sujeito e objeto e que só podem existir quando este tem liberdade para fazê-lo. Essa é a composição própria do brincar, pois se, por um lado, o brincar pressupõe a repetição, ele espera a surpresa, o retorno diferido do mesmo, que permite a interação verdadeiramente lúdica. Estamos no campo, portanto, das condições que o objeto, entre eles o analista, precisa oferecer à criança para que o brincar possa ser construído: liberdade e presença, esta última marcada por sua dimensão lúdica.

Brincar é representar, reapresentar, pressupõe a experiência de “deixar ir” (no sentido de jogar) o objeto, experiência essa que pressupõe liberdade e confiança de que o objeto não está perdido para todo o sempre. Roussillon (2023) nos lembra de que essa é uma experiência potencialmente perigosa, na medida em que o aparelho psíquico concorda em abandonar suas defesas, que permitiriam se afastar da experiência primeira. A experiência de brincar, trazer novamente para a cena o ato jogo que remete ao não-jogo, como colocamos anteriormente, apresenta o risco de que a ameaça inicial de transbordamento se repita ou seja reativada no momento da sua reapresentação. Este risco só é controlado se estiver presente um

determinado número de condições, que servirão para marcar a diferença entre a situação inicial e a sua repetição na experiência de jogo.

O paradoxo que se coloca é que é pelo próprio brincar que a criança pode tentar recuperar o controle da experiência, pois ele é que permite o duplo retorno que torna possível a sua apropriação. A experiência do jogo pressupõe o signo da diferença que permite à criança entender que as condições subjetivas mudaram, o sujeito pode, assim, sentir-se “livre” ou potencialmente livre, para assumir os “dados” da primeira experiência. Essa liberdade é condição *sine qua non* para o brincar.

A liberdade do *setting* analítico, da forma que propomos aqui, se dá no sentido de não propor um brincar direcionado, o que significa não apresentar a exigência de representação (Brun, 2018) para as crianças. Isso significa que, além de não haver restrições ao brincar, o meio garante também à criança o direito de não brincar, que, tal como aponta Roussillon (2004b), é também uma das pré-condições do jogo livre: o direito de não simbolizar através do jogo é um pré-requisito para as capacidades de simbolização através do jogo. Dessa forma, o verdadeiro “deixar ir” do *objeu* só pode acontecer na liberdade, que não é possível sem certas formas de segurança.

A segurança proporcionada pelo ritmo, portanto, permite o desenvolvimento desse espaço intermediário entre a realidade externa e a realidade interna, e também permite que os processos que regem a sua implementação possam ser colocados em marcha sem riscos excessivos. Isso é o que permite o desenvolvimento dos aspectos criativos do jogo, a experiência exploratória que ele torna possível, assim como a invenção e a descoberta das potencialidades presentes na experiência a simbolizar. Uma vez construído o ritmo a dois da análise, o analista pode, então, começar a cocriar uma interação lúdica a partir de seu próprio aparelho psíquico em relação intersubjetiva com seu paciente.

4.7

A rêverie do analista que brinca

Emília passou a brincar de tomar banho com os pequenos objetos modelados pelas mãos da terapeuta. “O que vamos fazer hoje?”, ela perguntava, a menina não respondia, mas esperava atenta que algo seria oferecido para ela continuar em seu

banho metafórico. A dinâmica criadora que se estabeleceu permitia o investimento, a previsibilidade e a surpresa, fruto de um “trabalho em dupla” que proporcionou a manifestação da simbolização e a constituição do objeto analítico (Green, 2011), que permitiu a conexão entre os materiais figuráveis e pensáveis – diríamos “brincáveis” – antes que possamos pensar em uma atividade interpretativa desse brincar.

Em “A capacidade de *rêverie* e o mito etiológico”, Green (1978/2017c) nos fala sobre a imaginarização da escuta do analista em relação ao discurso do paciente. Ele entende que, para além de se compreender o sentido manifesto do que é dito, é necessário ainda conseguir imaginá-lo, torná-lo visível para o pensamento do analista, figurando-o. Nesse trabalho de figuração, o pré-consciente do analista é convocado como sede do trabalho psíquico do que ele chama de “processos terciários”, que são os processos de vinculação entre os processos primários e secundários. Esses processos terciários se mostram essenciais quando o analista está frente a formações subjetivas cujo mecanismo da clivagem e da evacuação operam impedindo o pensamento de se configurar.

Essa ideia nos parece preciosa quando nos ocupamos do atendimento psicanalítico de crianças. Ao contrário do quadro clássico que é essencialmente silencioso e relegado a segundo plano pela interação entre duas pessoas, o atendimento de crianças apresenta um ambiente de ação motora e de relação com os objetos concretos que podem ou não ser acompanhadas de comunicações verbais. A regra fundamental da atenção flutuante é também posta a prova, e o analista oscila entre a atenção mais ou menos flutuante e a atenção aguda que a criança requer, além disso, precisa estar atento às suas próprias possibilidades regressivas.

O analista é então convocado a participar por meio de suas intervenções recorrendo ao seu funcionamento psíquico e lúdico, oferecendo construções “brincantes” a partir do que as comunicações do paciente provocam em seu espaço interno. O espaço entre paciente e analista constitui um espaço de transição, cuja função é criar uma nova categoria de objetos. Green (1978/2017c) chama essa categoria de objetos que emerge da relação analítica de “objeto analítico”. Apropriando-nos dessa leitura, chamaremos de *objetos de jogo*, pois são os objetos que constituem o espaço psíquico do brincar em análise.

Dessa forma, podemos entender que o objeto de jogo que se constitui não pertence nem ao analista nem ao paciente, mas é fruto do encontro das duas comunicações no espaço potencial (Winnicott, 1975) localizado entre elas. É, portanto, o resultado do encontro de duas partes, cada uma delas dual (o que está presente na realidade interna e o que é comunicado no quadro analítico). A construção desse objeto de jogo é o que permite, no caso das crianças que apresentam dificuldades com os limites psíquicos, a instauração de um tempo diferido, que é o tempo do brincar.

O “agora eu era” da brincadeira¹⁷ pressupõe um retorno diferido do mesmo. A condição para poder brincar é estar aqui e agora sem ser disso um prisioneiro, ou seja, conservar um objeto interno que permite partir na fantasia, porém permanecendo ali. O brincar pressupõe a possibilidade de fantasiar sem parar de investir na realidade, sem perder completamente o contato com o outro. Podemos perceber no momento em que Emília ouve a pergunta espelhada pela analista que algo muito importante acontece: ela se desloca da presença pura da identidade de percepção e estabelece uma comunicação com o outro. A partir daí, a menina pode avançar e criar/encontrar novos objetos na relação com a analista, destruindo-os a cada sessão com a confiança de que poderiam produzir um novo objeto – diferente, porém em relação – com aquele primeiro que foi criado. A fluidez do brincar só pode acontecer a partir da segurança que é fornecida por essa base sólida. Brincar, assim como pensar, pressupõe a possibilidade de tolerar certo grau de desorganização para compor uma reorganização.

No entanto, da parte da analista, a regressão solicitada pelo próprio dispositivo de atendimento de crianças provoca um impacto que é necessário considerar. Para Guignard (1997), no que diz respeito ao impacto do infantil do analisando sobre o psiquismo do analista, devemos considerar, além da densidade da organização pulsional infantil, os paradoxos da expressão e dos investimentos do sujeito no movimento transferencial do aqui e agora da sessão. A autora nos fala do infantil no analisando de maneira geral, não necessariamente na análise com crianças, porém, consideramos que, pela configuração do quadro que prescinde, a análise com crianças torna esse impacto ainda maior. A autora entende que esse

¹⁷ Referência à música “João e Maria” de Chico Buarque: “Agora eu era herói, e meu cavalo só falava inglês...”

impacto mobiliza o pré-consciente do analista devido ao montante de excitações não ligadas, decorrente da força pulsional que se apresenta.

Dessa forma, o trabalho do analista é paradoxal. Para qualquer pessoa, o impacto suscitado pelo encontro com o infantil ganha destinos diferentes, seja ligando-se via sublimação ou sofrendo um novo recalçamento que se destina a manter a situação pulsionalmente equilibrada para a manutenção das relações interpessoais. No caso do psicanalista, entretanto, a situação é mais complexa, pois ele precisa trabalhar justamente dirigindo sua atenção para aquilo que produz uma “mancha cega” no encontro com as expressões heterogêneas do infantil: as que a criança em análise projeta nele devido à transferência, e o que desperta de sua própria sexualidade infantil recalçada, que se atualiza na contratransferência.

Esse paradoxo poderá ser constitutivo ou paralisante, dependendo de como o analista pode encarar essa “mancha cega”, que designa em seu pré-consciente um ponto de tensão. Esse ponto de tensão pode se organizar de diferentes formas: como atuação dessimbolizante, que acaba por destituir a relação analítica; como recalçamento, que implica grande desperdício de um material precioso de trabalho; ou, e essa seria a direção clínica que Guignard (1997) propõe, constituindo uma pré-forma enquadradora-contidente organizada a partir do reconhecimento do infantil em si e no outro, colocando-o a trabalhar a serviço de um narcisismo de vida¹⁸.

Essa função enquadradora-contidente se remete ao conceito bioniano de *rêverie*, dizendo respeito à capacidade de o analista permanecer em um estado de atenção tal que permita que sua barreira de contato – que ocupa o lugar tópico do pré-consciente – seja permeável o bastante para que seu aparelho psíquico possa conter e segurar o bastante para que possa oferecer um enquadre para os elementos “impensáveis” expulsos pela criança via identificação projetiva. Dessa forma, o analista pode pôr em funcionamento os processos terciários (Green, 1972), que

¹⁸ É claro que essa organização depende que o analista tenha trabalhado em sua própria análise os remanejamentos de seu infantil, face as exigências de sua função. Embora seja necessário reconhecermos que a neurose infantil nunca pode ser “resolvida”, espera-se que o processo de análise possa proporcionar uma modificação econômica tal que permita ao sujeito na função de analista não precisar recorrer ao modo de defesa projetivo ou sofrer demasiadamente de inibições que invalidem seu próprio pensamento associativo. Além disso, Guignard (1997) ainda aponta a necessidade de os analistas em exercício constituírem, graças a sua análise pessoal, a possibilidade de utilizar de modo suficiente os limites do seu Eu como continente do seu próprio infantil, de forma a reduzir o perigo de se deixar seduzir e conduzir pela “criança em si mesmo” no encontro com o infantil do analisando.

trabalham silenciosamente ligando fantasias, ideias, recordações, narrativas etc., no sentido de progredir rumo à construção do objeto analítico.

Para Guignard (1997), é exatamente essa exigência de voluntariamente se aproximar tanto e tão frequentemente de um estado de funcionamento desorganizado e repleto de moções pulsionais do id que faz do ofício do analista um ofício de “alto risco”. Risco de se perder nas próprias defesas, risco de deixar o trabalho analítico empobrecer e se tornar repetição dessimbolizante. Parece-nos que, na análise com crianças, esse perigo está sempre anunciado pela forma como a exigência de brincar se coloca, mobilizando o infantil do analista. A “capacidade de *rêverie*”, como função por excelência do pré-consciente, serviria para salvaguardar a nós e a nossos pacientes, permitindo-nos continuar a sonhar, continuar a brincar.

Ao falar de *rêverie*, Green (1978/2017c) acentua o adjetivo “livre”. Ele a considera, em relação ao trabalho em sessão, um análogo da associação livre, em relação ao trabalho do objeto primário como referente às atividades de cuidado materno livres de rigor metódico, despreocupada e em conexão afetiva com o bebê. Para ele, “a palavra *rêverie* designa uma atividade do espírito sem objetivo preciso” (p. 316).

Ele destaca que, no modelo que Bion nos propõe, a relação analítica reproduz o modelo mãe-bebê, no entanto, não a substitui. Diferente do que se pode pensar, no modelo da *rêverie* bioniana as intervenções do analista não terão efeito, a menos que elas evoquem traços de uma primeira experiência com o objeto, portanto, qualquer intervenção em análise só tem efeito de construção se ela conseguir reavivar algo já existente, seja do campo do recalcado, seja do campo do clivado, que se apresenta via sensorialidade, que chama de “fixações pré-verbais”.

Nesse sentido, Green (1978/2017c) entende que a escuta do analista compreende um trabalho de “imaginarização” do discurso que implica em mais do que imaginá-lo, mas incluí-lo na dimensão imaginária, “construindo de outra forma o implícito desse discurso na encenação do entendimento” (p. 325). O analista, então, deve evocar “outros farrapos de sessão” (p. 325) recentes e antigos que constituem o fundo sob o qual se desenvolve a capacidade de *rêverie* do analista. Essa atividade ganha corpo somente na última etapa, da religação, que é realizada a partir da seleção e combinação dos elementos adquiridos para fazer surgir a

fantasia contratransferencial que deve se somar à fantasia transferencial do paciente em uma coconstrução.

Essa ideia subjaz à construção do brincar em análise. Se partimos da ótica bioniana, a partir do conceito de *rêverie*, o brincar em análise pode ser entendido como qualquer outro produto do campo analítico (narrações, ações, sonhos, fantasias), como uma coconstrução que tem a função inconsciente de fazer com que dois aparelhos psíquicos se comuniquem para se auxiliarem reciprocamente a expandir a capacidade de simbolizar de ambos. Dessa perspectiva, não há significados a serem descobertos, mas a serem coconstruídos. Em outras palavras, na análise, o brincar pode ser pensado como ato que remete à transformação, à construção de um continente mental mais amplo, resultado da capacidade de sonhar preservada pelo aparelho psíquico do analista em contato com os conteúdos desorganizados da criança (Ferro & Molinari, 2011).

Foi assim que a analista pôde sonhar Emília e compor o seu brincar. A partir dos objetos modelados por elas, a menina ganha a possibilidade de figurar afetos em forma de palavras, que passam a não servir apenas para seu uso sensorial, mas para promover a comunicação. Ela continuou com dificuldades, porém passou a utilizar outros recursos para se comunicar, como os gestos, as expressões faciais. Queria ser compreendida, queria continuar a brincar.

Emília nos permite entender que, tal como coloca Roussillon (2004b), não há brincar sem liberdade. Não há compromisso ou transferência sem a experiência subjetiva de certa forma de liberdade, em relação às exigências externas e em relação à própria vida pulsional. É por isso que todos os espaços de verdadeira simbolização e apropriação subjetiva estabelecem esta liberdade no seu quadro e prescrevem esta liberdade nas e através das suas regras: jogo livre, desenho livre, associação livre, livre brincar

Considerações finais

Quanto mais a obra progride mais ela cresce e germina no processo de criação, mais se aproxima do ponto de silêncio impossível de dissimular, no término da linha de fuga, onde jaz a tentação de se manter calado. A obra é limitada por dois silêncios, o primeiro do qual ela emerge e o outro, na direção do qual ela imerge.
(Green, 1994, p. 48)

Ao nos aproximarmos do fim de nosso percurso, caminhamos para esse silêncio tão cheio de significados ao qual Green se refere na epígrafe acima. Para tecer nossas considerações finais, evitaremos retomar exaustivamente o caminho trabalhado, buscando apresentar ainda algumas ideias, sobretudo pautadas no silêncio que precedeu nossa tese, tecendo possibilidades para o silêncio no qual emergirá.

Nossa pesquisa iniciou-se exatamente no ano marcado pela pandemia do coronavírus, em 2020. Se trazemos essa lembrança, é menos para indicar os limites que ela teve que confrontar e mais para indicar o contexto social no qual ela foi elaborada, pois observamos durante o período da quarentena e depois que ela terminou um aumento significativo no número de diagnósticos psiquiátricos na população de maneira geral, e mais especificamente em crianças. Por um lado, isso nos aponta para o sofrimento agudo que as crianças e suas famílias passaram com perdas e lutos que ainda estão sendo elaborados, porém, por outro lado, nos aponta como o sofrimento infantil é facilmente categorizado e constantemente patologizado.

Vivemos em uma época que comporta um superinvestimento narcísico da criança e uma idealização incisiva do infantil (Roussillon, 2023). Nesse contexto, a criança que apresenta alguma diferença – seja comportamental, cognitiva, emocional – dificilmente é compreendida pelo sofrimento que expressa, sendo facilmente encaixada em uma categoria que a classifica por seu “déficit”. Testemunhamos, dessa forma, cada vez mais o aparecimento de novas medicações, propostas de intervenções ortopédicas que se apresentam pela via de um brincar

direcionado, brinquedos “pedagógicos” que prometem ajudar a criança a desenvolver esta ou aquela habilidade, “*coachs*” parentais que prometem ensinar os pais a brincar com seus filhos de forma a permitir que eles alcancem o máximo de rendimento escolar. A oferta é grande e as redes sociais alimentam o imaginário dos cuidadores com a promessa de que com seus produtos ou serviços inovadores e com pouca implicação, todos os problemas da criança serão resolvidos e ela será um adulto adequado.

A psicanálise não oferece essas promessas. Primeiramente, porque sua leitura sobre a singularidade do sujeito não pode buscar a adequação, ainda que saibamos que há um preço a ser pago pela diferença (Green, 2013). Por outro, porque nossa leitura sobre o brincar comporta a ideia de que ele realiza um trabalho psíquico no qual participa a economia pulsional da criança (Guignard, 1997). E o que isso implica? O que a psicanálise com crianças oferece, já que não promete alimentar a esperança de encontro com a criança imaginada pelos pais?

A partir da leitura de Green (2011), podemos ensaiar uma primeira resposta: o que a psicanálise pode oferecer é uma prática sustentada pela lógica que lhe é própria, a “lógica da esperança”, esperança que emerge do reconhecimento da falta e da ausência, porém que aponta para a presença potencial.

Nesse sentido, não temos respostas ou técnicas prontas e pré-fabricadas a serem empregadas ao recebermos um sujeito em análise – isso constantemente surpreende as crianças, tão acostumadas a serem recebidas por adultos que propõem atividades direcionadas. Temos, no entanto, tal como pretendemos ter mostrado aqui, uma proposta de quadro que estrutura um espaço de jogo, a partir da presença não invasiva e atenta do analista. Sua escuta livre e aguda para toda a forma de comunicação, tanto verbal quanto mimo-gesto-postural (Brun, Chouvier & Roussillon, 2013), que permitem de forma criativa e única intervenções que buscam o relançamento dos processos de simbolização e a circulação de representações psíquicas até então cristalizadas (Roussillon, 2006a).

Escolhemos não trabalhar com categorias psicodiagnósticas em nosso estudo. Utilizamos o paradigma dos limites, tal como proposto por André Green (1976/2017b), de forma a apresentar uma leitura dinâmica e não estrutural da problemática das crianças com as quais trabalhamos aqui. Nesse sentido, é importante lembrar que, se a princípio Green utilizou sua conceituação sobre os limites para trabalhar com os ditos “casos-limite”, *borderlines*, com o

desenvolvimento de sua obra essa terminologia passa a se referir não a uma leitura sobre a estrutura psíquica do sujeito, e sim à transferência que opera na situação de análise: são estados psíquicos no limite da analisabilidade. Eles convocam o analista a repensar a teoria.

A escolha em trabalhar com essa terminologia nos localiza conceitualmente em referência à ideia de que, diferente do paradigma da neurose, em que o funcionamento se dá pela primazia do princípio de prazer/desprazer, em torno dos conflitos entre desejo e defesa, em torno das fixações da libido; o conflito dinâmico que essas crianças apresentam no momento de nosso encontro com elas apontava para outro conflito, sobretudo os que se referiam a uma não diferenciação, portanto, o conflito pulsional do sujeito vinha acompanhado dos conflitos pulsionais do objeto (Urribarri, 2019). Dessa forma, a força das fixações libidinais e agressivas dessas crianças sempre implicavam o narcisismo e os mecanismos de defesa “limites” como a clivagem ou o desinvestimento que infiltravam o Ego, impedindo a integração e a constituição do brincar. Tal como coloca Roussillon (2023), “O narcisismo não nos confronta com o conflito, mas com o paradoxo” (p. 41).

Aqui, a criança se encontra com o infantil, pois estamos no campo do descompasso que inaugura o trauma. Percebemos nos três casos que trabalhamos aqui que o traumatismo é marcado pelo tempo da infância, o ritmo de sua maturação, que não é respeitado pelos adultos, e com isso os excessos invadem o aparelho psíquico da criança, excedendo sua capacidade de ligação e de organização libidinal. A criança, assim, realiza uma adaptação forçada, ao preço da clivagem do seu Eu, que a priva de uma parte essencial dos processos maturacionais e integradores (Roussillon, 2006d). Como exigir que essas crianças brinquem criativamente?

Dessa forma, podemos perceber que a lógica que rege essas crianças no momento de nosso encontro com elas é diferente da lógica da neurose, referente ao desejo inconsciente. Para Green (1976/2017b), a problemática dos limites nos confronta com a “lógica da desesperança” ou com a “lógica da indiferença”, em que o carretel vai e não volta. São lógicas arcaicas. Nossa função, portanto, é encontrar espaço para transformar a “morte em ausência” (Urribarri, 2019), o ato em ato-jogo. Esse ato-jogo, esse brincar, no entanto, não virá imediatamente como um brincar transicional, mas sim impregnado das moções pulsionais do Isso.

É preciso sustentar esse brincar. É preciso sustentar que a criança precisa atacar o analista a fim de experimentar sua própria destrutividade. É preciso, principalmente, que o analista sobreviva, e procuramos mostrar aqui que sobreviver é mais do que “não morrer”: é sobreviver a partir da lógica da esperança, continuar a investir na relação analítica e continuar a pensar. Sobreviver em sua interação lúdica que lhe permite continuar a sustentar o jogo analítico, o brincar, a abertura potencial para a ligação e para a simbolização. “E quando tudo isso é colocado em xeque, sobreviver seria poder conservar tudo isso em latência no pensamento do analista” (Urribarri, 2019, p. 28).

Procuramos mostrar aqui a forma como isso pode se estabelecer em análise a partir do trabalho do analista como presença não invasiva pelo paradigma do meio maleável. Podemos perceber que, nos três casos apresentados, as crianças precisaram de um trabalho inicial de diferenciação que pressupôs um uso do quadro analítico, de forma que pudessem ser asseguradas do seu domínio, da posse de sua experiência pulsional, para que ela pudesse então ser ligada-representada via constituição figurativa de um brincar simbólico. Tal como aponta Roussillon (2006a), o brincar só pode acontecer, com seu valor transformador da experiência em algo “bom de se representar”, a partir do momento em que o sujeito pode se assegurar de seu relativo domínio de seu mundo interno, sendo capaz de contê-lo e localizá-lo.

Dessa forma, a função do meio maleável sustenta o paradoxo próprio da simbolização, que se origina na relação com o objeto no início do reconhecimento de sua alteridade, sendo ao mesmo tempo plástico (no sentido de transformacional) e indestrutível; ele oferece a função de anteparo para a violência pulsional, assim como apresenta condições de figurabilidade. Essas características, que remetem tanto à função de paraexcitação freudiana quanto à função alfa bioniana, conferem ao objeto maleável o seu valor de introjeção pulsional à atividade representativa-simbolizante.

É claro que isso não se dá sem que o analista seja demandado em sua própria capacidade de pensar. O modelo privilegiado ao trabalharmos com o meio maleável é o da “transferência por retorno”, no qual o psicanalista é levado a viver no lugar do paciente – e não apenas com ele – aquilo que não foi integrado e simbolizado de sua própria história (Roussillon, 2012). Dessa forma, é exatamente a partir dessa vivência que afeta o analista, porém não provoca um retorno vingativo, que o sujeito

pode ser lançado em uma experiência dialética em que o que se repete não é idêntico e, por ser marcado pela diferença, relança o trabalho de reorganização tópica e de constituição dos limites psíquicos.

Dessa forma, a passividade ativa do analista em sessão pode oferecer a essas crianças uma primeira tela de filtragem, na qual a pulsão pode refletir e se transformar em brincar, com toda a sua potencialidade autoerótica. A tolerância do analista à manifestação pulsional realiza, assim, um retorno passivo-ativo que permite a constituição dos retornos representacionais. O jogo só pode ser criado em referência a um não-jogo no qual a pulsão se revela inteiramente (Roussillon, 2006b).

Aqui estamos acompanhados de Green, que considera que o sujeito da psicanálise é e sempre será o sujeito da pulsão (Urribarri, 2019). Nesse sentido, o que se passa em uma análise perpassa o reconhecimento pelo sujeito de sua própria estrutura pulsional e de como ela se relaciona com os avatares da história da relação com seus objetos. O brincar, com o seu componente arcaico, apresenta exatamente como se organiza essa pulsionalidade. Por isso, Green (1970) defende ainda que o brincar não é revelador da fantasia apenas, mas em sua origem (o brincar em suas primeiras configurações) é atividade que constitui retroativamente a fantasia.

Assim, esperamos ter podido em nosso percurso teórico mostrar que a clínica com crianças parte do sujeito da pulsão, procurando chegar à emergência do “sujeito brincante”, ou seja, o sujeito que emerge da “brincadeira da atividade criadora enquanto movimento enquadrado pela estrutura do simbólico, mas tendo uma margem de ação para, no seu caminho, transformar tanto a si mesmo quanto as regras da brincadeira” (Urribarri, 2019, p. 43).

Um último ponto a ser destacado (um último pulsar antes do silêncio?) aponta para uma questão que nasce em nós de nossa pesquisa, mas que aponta para estudos futuros: se levamos em conta todo o trabalho envolvido na constituição do espaço do brincar em análise, da forma que esse brincar apresenta em si suas condições constitutivas dos aparelhos de simbolização, o quanto ainda precisamos recorrer à interpretação verbal no contexto da análise de crianças? Se a especificidade do quadro composto pela análise de crianças nos permite recorrer à comunicação corporal mimo-gesto-postural que se traduz em nível psíquico em uma maior presença de captar comunicações via estruturação do brincar, não será possível imaginar que o brincar seja a forma mais comunicativa e transformacional

de se trabalhar com crianças? Na análise, será que a tradução em palavras via interpretação da emoção inconsciente não se afastaria excessivamente da capacidade da criança de assumir significados coconstruídos e, em nível inconsciente, assim modificaria de maneira fundamental a forma figurativa de comunicação, privando a criança daquele importante componente sensorial-lúdico com valor simbolizante? Questões que ficarão pulsando em nossas mentes, componentes para novas brincadeiras...

6 Referências

- Aragão, R. O. (2018). Entre mãe e bebê: Continuidade, descontinuidade e ritmo. In R. O. Aragão & S. A.-J. Zornig (Orgs.), *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê* (pp. 29-41). Escuta.
- Barrie, J. M. (2013). *Peter Pan*. Zahar.
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. Leya.
- Bion, W. R. (1967). A theory of thinking. In W. R. Bion, *Second thoughts: Selected papers on psycho-analysis* (pp. 110-119). William Heinemann Medical Books.
- Bion, W. R. (1991). *Os elementos da psicanálise*. Zahar. (Trabalho original publicado em 1966).
- Birman, J. (1997). O sujeito no discurso freudiano: A crítica da representação e o critério da diferença. In J. Birman, *Estilo e modernidade em psicanálise* (pp. 15-42). 34.
- Bleichmar, S. (1993). O conceito de neurose na infância a partir do recalçamento originário. In S. Bleichmar, *Nas origens do sujeito psíquico: Do mito à história* (pp. 20-40). Artes Médicas.
- Brun, A. (2018). As oficinas de mediação terapêuticas. In R. O. Aragão & S. A.-J. Zornig (Orgs.), *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê* (pp. 95-108). Escuta.
- Brun, A.; Chouvier, B. & Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Dunod.
- Candi, T. (2020). *O duplo limite: O aparelho psíquico de André Green*. Escuta.
- Chouvier, B. (2000). O simbolismo das substâncias primárias na psicoterapia infantil. In B. Chouvier (Org.), *Questão de simbolização: Arte, criação e psicanálise* (pp. 103-135). Delachaux e Niestlé.
- Cintra, E. M. U. (2018). O projeto iluminista kleiniano: Tornar visível o invisível. In E. M. U. Cintra & M. F. R. Ribeiro, *Por que Melanie Klein?* (pp. 47-58). Zagodoni.
- Cintra, E. M. U. & Figueiredo, L. C. (2018). A fantasia inconsciente: Leituras atuais. In E. M. U. Cintra & M. F. R. Ribeiro, *Por que Melanie Klein?* (pp. 65-68). Zagodoni.
- Coelho Junior, N. E. (jun. 2013). A importância de André Green para a psicanálise contemporânea. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 25(49/50).

- Fédida, P. (1978). *L'absence*. Gallimard.
- Ferro, A. & Molinari, E. (2011). O quanto ainda é necessário interpretar o brincar na análise infantil? Considerações na esteira das ideias de Bion. *Revista de Psicanálise*, 18(2): 295-313.
- Figueiredo, L. C. M. (2004). Os casos-limite: Senso, teste e processamento de realidade. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 38(3): 503-519.
- Freud, S. (2004). Pulsões e destinos das pulsões. In S. Freud, *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (L. A. Hans, trad., Vol. 1). Imago. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2006a). Projeto para uma psicologia científica. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 1, pp. 333-454). Imago. (Trabalho original publicado em 1950 e escrito em 1895).
- Freud, S. (2006b). Carta 52: 06 de dezembro de 1896. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 1, pp. 281-287). Imago. (Trabalho original publicado em 1896).
- Freud, S. (2006c). A interpretação dos sonhos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 4). Imago. (Trabalho original publicado em 1900).
- Freud, S. (2006d). Os chistes e a sua relação com o inconsciente. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 8, pp. 11-219). Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (2006e). Personagens psicopáticos no palco. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 7, pp. 289-298). Imago. (Trabalho original publicado em 1906).
- Freud, S. (2006f). Escritores criativos e devaneios. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 8, pp. 17-75). Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (2006g). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 10, pp. 15-133). Imago. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, S. (2006h). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 11, pp. 67-141). Imago. (Trabalho original publicado em 1910).

- Freud, S. (2006i). Totem e tabu. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 13, pp. 13-168). Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- Freud, S. (2006j). Recordar, repetir, elaborar. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 12, pp. 161-174). Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2006k). História de uma neurose infantil. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 12, pp. 15-131). Imago. (Trabalho original publicado em 1918).
- Freud, S. (2006l). Além do princípio de prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp. 17-75). Imago. (Trabalho original publicado em 1920).
- Freud, S. (2006m). O ego e o id. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 19, pp. 13-80). Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- Freud, S. (2007). A negativa. In S. Freud, *Obras psicológicas de Sigmund Freud* (L. A. Hans, trad., Vol. 3, pp. 145-158). Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Garcia, C. A. (2012). O trauma em André Green. *ALTER – Revista de Estudos Psicanalíticos*, 30(2): 19-30.
- Garcia, C. A. (2016). O estatuto do objeto em André Green. *Primórdios*, 4(4): 51-60.
- Garcia-Roza, L. A. (2005). *Introdução à metapsicologia freudiana* (Vol. 2). Jorge Zahar.
- Golse, B. (2003). A respeito de algumas figuras da destrutividade no desenvolvimento e na patologia da criança. In B. Golse, *Sobre a psicoterapia pais-bebê: Narratividade, filiação e transmissão*. Casa do Psicólogo.
- Green, A. (1970). Répétition, différence, replication. *Revue française de psychanalyse*, 34(3): 460-501.
- Green, A. (1972). Note sur les processus tertiaires. *Revue française de psychanalyse*, 36(3): 407-411.
- Green, A. (1988a). Narcisismo primário: estrutura ou estado? In A. Green, *Narcisismo de vida, narcisismo de morte* (pp. 87-141). Escuta. (Trabalho original publicado em 1967).
- Green, A. (1988b). A mãe morta. In A. Green, *Narcisismo de vida, narcisismo de morte* (pp. 239-274). Escuta. (Trabalho original publicado em 1980).

- Green, A. (1993a). Pulsão de morte, narcisismo negativo e função desobjetalizante. In A. Green, *O trabalho do negativo* (pp. 95-102). Artmed. (Trabalho original publicado em 1983).
- Green, A. (1993b). A clivagem: Da desmentida ao desligamento nos casos-limite. In A. Green, *O trabalho do negativo* (pp. 130-176). Artmed. (Trabalho original publicado em 1986).
- Green, A. (1993c). Anexo 1. In A. Green, *O trabalho do negativo*. Artmed. (Trabalho original publicado em 1986).
- Green, A. (1994). *Revelações do inacabado: Sobre o cartão de Londres de Leonardo da Vinci*. Imago.
- Green, A. (1995). Instances du négatif : Transfert, tiercéité, temps. In A. Green; B. Favarel-Guarrigues; J. Guillaumin & P. Fédida (Orgs.), *Le négatif, travail et pensée* (pp. 15-56). L'Esprit du temps.
- Green, A. (2002a). Sur la discrimination et l'indiscrimination affect-representation. In A. Green, *La pensée clinique* (pp. 189-257). Odile Jacob.
- Green, A. (2002b). Pour introduire la pensée clinique. In A. Green, *La pensée clinique* (pp. 9-34). Odile Jacob.
- Green, A. (2003a). A experiência e o pensamento na prática analítica. In A. Green, *André Green e a Fundação Squiggle* (pp. 1-12). Roca. (Trabalho original publicado em 1987).
- Green, A. (2003b). De la tercéité. In A. Green, *Les monographies de la revue française de psychanalyse*. Puf. (Trabalho original publicado em 1989).
- Green, A. (2003c). O Winnicott póstumo: Sobre a natureza humana. In A. Green, *André Green e a Fundação Squiggle* (pp. 55-68). Roca. (Trabalho original publicado em 1996).
- Green, A. (2003d). Sobre a terceiridade. In A. Green, *André Green e a Fundação Squiggle* (pp. 31-54). Roca. (Trabalho original publicado em 2001).
- Green, A. (2010). Anexo 3: Seminário sobre o trabalho do negativo. In A. Green, *O trabalho do negativo*. (pp. 301-305). Artmed. (Trabalho original publicado em 1988)
- Green, A. (2011). *Du signe au discours*. Ithaque.
- Green, A. (2013). *Brincar e reflexão na obra de Winnicott*. Zagodoni.
- Green, A. (2014). Réflexions libres sur la représentation de l'affect. *Revue française de psychosomatique*, 45: 163-178.

- Green, A. (2017a). O analista, a simbolização e a ausência no enquadre analítico. In A. Green, *A loucura privada* (pp. 69-101). Escuta. (Trabalho original publicado em 1974).
- Green, A. (2017b). O conceito de limite. In A. Green, *A loucura privada* (pp. 103-135). Escuta. (Trabalho original publicado em 1976).
- Green, A. (2017c). A capacidade de *rêverie* e o mito etiológico. In A. Green, *A loucura privada* (pp. 115-161). Escuta. (Trabalho original publicado em 1978).
- Green, A. (2017d). A psicanálise e o pensamento habitual. In A. Green, *A loucura privada* (pp. 45-68). Escuta. (Trabalho original publicado em 1979).
- Green, A. (2017e). O duplo limite. In A. Green, *A loucura privada* (pp. 269-287). Escuta. (Trabalho original publicado em 1982).
- Gueller, A.; Rocha, A. C. & Jerusalinsky, J. (2010). A maquinaria de transformar: O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In B. Oliveira & M. Baptista, *Linguagem e saúde mental na infância*. CRV.
- Guerra, V. (2010). O ritmo na vida psíquica: Entre perda e reencontro. In R. O. Aragão & S. A.-J. Zornig (Orgs.), *Nascimento: Antes e depois – Cuidados em rede* (pp. 279-293). Honoris Causa.
- Guerra, V. (2022). *Vida psíquica do bebê: A parentalidade e os processos de subjetivação*. Blucher.
- Guignard, F. (1997). *O infantil ao vivo: Reflexões sobre a situação analítica*. Imago.
- Gutfreind, C. (2023). *O livro dos lugares: Dos pais na análise da criança e do bebê na análise do adolescente*. Artes e Ecos.
- Isaacs, S. (1982). A natureza e a função da fantasia. In J. Rivière (Org.), *Os progressos da psicanálise* (pp. 79-135). Guanabara Koogan. (Trabalho original publicado em 1952).
- Jones, E. (1989). *A vida e a obra de Sigmund Freud* (Vol. 1). Imago.
- Klein, M. (1996a). Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas. In M. Klein, *Amor, culpa e reparação* (pp. 152-163). Imago. (Trabalho original publicado em 1926).
- Klein, M. (1996b). A técnica da análise de crianças pequenas. In M. Klein, *A psicanálise de crianças* (pp. 36-54). Imago. (Trabalho original publicado em 1932).
- Klein, M. (1996c). Estágios iniciais do conflito edipiano e da formação do superego. In M. Klein, *A psicanálise de crianças* (pp. 145-168). Imago. (Trabalho original publicado em 1932).

- Klein, M. (1997) Personificação no brincar de crianças. In M. Klein, *Amor, culpa e reparação*. (pp. 228-239). Imago. (Trabalho original publicado em 1929)
- Kristeva, J. (2002). *O gênio feminino: A vida, a loucura, as palavras* (Vol. 2). Rocco.
- Laznik, M. C. (2000). A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Estilos da Clínica*, V(8): 80-94.
- Levy, R.; Keidann, C. E.; Dal Zot, J. S.; Menegat, M. C. de B.; Neuhaus, M. D.; Santis, M. F. B. & Lago, P. F. (2013). Símbolo e/ou representação: Um mapeamento metapsicológico. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 20(3): 653.
- Marin, I. K. (2018). A função simbolizante da creche no processo de subjetivação do bebê. In R. O. Aragão & S. A.-J. Zornig (Orgs.), *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê* (pp. 125-141). Escuta.
- Mello, R. & Herzog, R. (2016). Clivagem traumática e processos de simbolização. *Psicologia Clínica*, 28(2): 15-27.
- Milner, M. (1991). O papel da ilusão na formação simbólica. In M. Milner, *A loucura suprimida do homem são*. Imago. (Trabalho original publicado em 1952).
- Ody, M. (2012). Psicanálise, reflexividade e a criança. *Revista Francesa de Psicanálise*, 76: 649-664.
- Paes, F. F. & Zornig, S. M. A.-J. (2018). O brincar negativo na teoria de André Green. *Cadernos de Psicanálise*, 40(39): 147-163.
- Rabelo, A. M. (2014). Novos desafios na clínica psicanalítica com crianças. *Primórdios*, 3(3): 67-76.
- Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o significante*. Artes Médicas.
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Puf.
- Roussillon, R. (2004a). La dépendance primitive et l'homosexualité primaire en double. *Revue française de psychanalyse*, 68(2): 421-439.
- Roussillon, R. (2004b). O jogo e o potencial. *Revue française de psychanalyse*, 68: 79-94.
- Roussillon, R. (2006a). Paradoxo e o jogo. In R. Roussillon, *Paradoxos e situações limites da psicanálise* (pp. 97-117). Unisinos.
- Roussillon, R. (2006b). O paradoxo da destrutividade ou a utilização do objeto em Winnicott. In R. Roussillon, *Paradoxos e situações limites da psicanálise* (pp. 145-155). Unisinos.

- Roussillon, R. (2006c). Um paradoxo da representação: O meio maleável e a pulsão de dominação. In R. Roussillon, *Paradoxos e situações limites da psicanálise* (pp. 157-173). Unisinos.
- Roussillon, R. (2006d). O ritmo, o transicional, o transitivo e o quadro. In R. Roussillon, *Paradoxos e situações limites da psicanálise* (pp. 231-250). Unisinos.
- Roussillon, R. (2009). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Dunod.
- Roussillon, R. (2012). Médiation et création: Pour une métapsychologie de la médiation. *Le Journal des Psychologues*, 298: 30-34.
- Roussillon, R. (2014). O trauma narcísico identitário e sua transferência. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 48(3): 187-205.
- Roussillon, R. (2015a). *Le jeu et l'entre je(u)*. PUF.
- Roussillon, R. (2015b). A função simbolizante. *Jornal de Psicanálise*, 48(89): 257-286.
- Roussillon, R. (2020a). Agonia e desespero na transferência paradoxal. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 11(1): 13-33.
- Roussillon, R. (ago. 2020b). A criatividade: Um novo paradigma para a psicanálise freudiana. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 27(2): 291-311.
- Roussillon, R. (2023). *O narcisismo e a análise do eu*. Blucher.
- Segal, H. (1975). *Introdução à obra de Melanie Klein*. Imago.
- Sigal, A. M. R. (2002). *O lugar dos pais na psicanálise de crianças*. Escuta.
- Soulé, M. (1970). La 'ficelle' dans le jeu de la bobine, étude génétique de sa maîtrise. *Revue française de psychanalyse*, 34(3): 431-436.
- Tustin, F. (1990). *Barreiras autistas em pacientes neuróticos*. Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1986).
- Urribarri, F. (2012). André Green: O pai na teoria e na clínica contemporânea. *Jornal de Psicanálise*, 45(82): 143-159.
- Urribarri, F. (2015). André Green: Uma metapsicologia contemporânea para orientar a clínica atual. Da estrutura enquadrante à heterogeneidade representativa. In T. Candi (Org.), *Diálogos psicanalíticos contemporâneos: O representável e o irrepresentável em André Green e Thomas H. Ogden* (pp. 185-202). Escuta.

- Urribarri, F. (2019). *Do pensamento clínico ao paradigma contemporâneo: Diálogos*. Blucher.
- Williams, G. (1997). O bebê como receptáculo das projeções maternas. In M. B. Lacroix & M. Monmayrant (Orgs.), *Os laços do encantamento: A observação de bebês segundo Esther Bick e suas aplicações* (pp. 105-112). Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.
- Winnicott, D. W. (1990). *Natureza humana*. Imago. (Trabalho original publicado em 1968).
- Winnicott, D. W. (2000a). A posição depressiva no desenvolvimento afetivo normal. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 355-373). Imago. (Trabalho original publicado em 1954).
- Winnicott, D. W. (2000b). A preocupação materna primária. In: In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 499-505). Imago. (Trabalho original publicado em 1956).
- Winnicott, D. W. (2023). O primeiro ano de vida. In D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1958).
- Zornig, S. (2008). *A criança e o infantil em psicanálise*. Escuta.
- Zornig, S. (2015). Clínica dos primórdios e processos de simbolização primários. *Psicologia Clínica*, 27(2): 121-136.
- Zornig, S. (2022). Quando o brincar perde sua função de transicionalidade. In M. R. Cardoso; M. Kother & S. A.-J. Zornig (Orgs.), *Figuras do extremo*. Blucher.