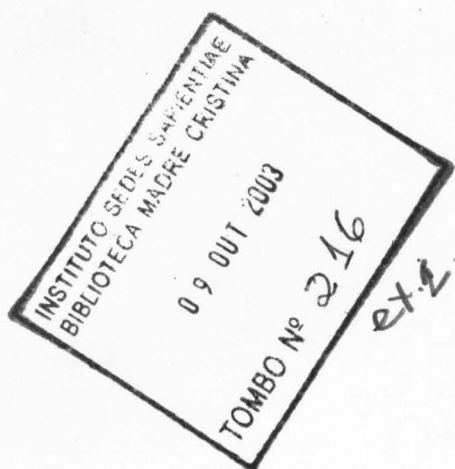


publicação do departamento formação em psicanálise do instituto sedes sapientiae

boletim formação em psicanálise

ano IV - vol. IV - nº 1
janeiro/junho 1995





sumário

- Editorial - 3
- O difícil diálogo entre a prática e as teorias - 7
Sonia Maria B. Albuquerque Parente
- Objeto de pulsão e objeto de conhecimento - 19
Sara Paín
- "Quando Ismália enlouqueceu..." – Em busca do objeto perdido - 27
Kátia Eliana Baptista de Novaes
- Problemas no uso da psicanálise em pesquisa acadêmica: relato de investigação
acerca do falar do adulto sobre a criança - 35
Gustavo Adolfo Ramos Mello Neto
- "O feitiço de Áquila" - 47
Carmen Sílvia Ávila

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE
BIBLIOTECA MADRE CRISTINA
RUA MINISTRO GODOY, 1434
05015-900 - SÃO PAULO - SP

Comissão editorial

Helio Bais Martins Filho
Kátia Eliana B. de Novaes
Maria Valeria Macedo de Andrade Garcia
Monica Musatti Cytrynowicz

Conselho editorial

Claudia Paula Leicand
Ede de Oliveira Silva
Fernanda Pinto Freire
Maria Luiza Scrosoppi Persicano
Suely Gevertz
Vera Lucia Martins do Valle

Produção gráfica

Mireille Bellelis Rossi

Ilustração da capa

Claudia Paula Leicand

Impressão

Art Color
Rua Ministro Godoy, 956
Perdizes - São Paulo - SP
Fone: 873-3377

Jornalista responsável

Marcos Daniel Cézari - MTPS - 11.193

Departamento formação em psicanálise

Corpo docente

Aristides C. Cicarelli
Armando Colognese Jr.
Cecília Noemi de Camargo
Durval Mazzei Filho
Ede de Oliveira Silva
Emir Tomazelli
Ésio dos Reis Filho
José Carlos Garcia
Maria Beatriz Godoy
Maria Cristina Perdomo
Maria Helena Saleme
Maria Luiza Scrosoppi Persicano
Maria Tereza Scandell Rocco
Nora Miguelez
Oscar Miguelez
Suzana Alves Viana

Professores convidados

Antonio Luiz de Rezende
Gilberto Saфра



editorial

A *Revista* vem procurando caminhos que refletem ao máximo o que acontece em nosso Departamento.

Neste número apresentamos textos que discutem temas bastante atuais em nossa Disciplina.

Gustavo Mello nos traz a questão da pesquisa em psicanálise e o resultado de sua iniciativa.

Sara Paín e Sonia Parente exploram as intersecções entre aprendizado, conhecimento e inconsciente.

Incluimos dois trabalhos realizados durante o curso que abrem questões instigantes sobre a diversidade e dificuldade da clínica psicanalítica, além de nos colocar em contato com a produção e preocupações de psicanalistas em processo de formação pelo Departamento.

A Comissão Editorial

O difícil diálogo entre a prática e as teorias

SONIA MARIA B. ALBUQUERQUE PARENTE*

Recortar um campo e refletir sobre a prática desenvolvida nele implica na discussão do que me leva a fazer uso de determinados modelos teóricos e não de outros.

A prática clínica dos problemas de aprendizagem (P.A.) tal como a compreendo, encontra-se dentro do campo da psicanálise aplicada, das terapias centradas no sintoma. Trabalhar focalizando o sintoma é complexo e delicado. É preciso estar atento para o fato de que é exatamente o sintoma, que muitas vezes permite ao sujeito ter um sentimento de existência.

O contato com esta experiência clínica teve seu início quando comecei a atuar como psicóloga no atendimento de crianças com P.A. nas Clínicas de Saúde Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo. Nessa época, entrei em contato com a abordagem de Sara Paín, uma filósofa argentina, radicada na França desde 1977, que postula a especificidade do campo dos problemas de aprendizagem

A teoria da criatividade, especialmente a de W. Binet, me permitiu ampliar a reflexão acerca do campo dos P.A., para o campo da criatividade. A criação deste autor a respeito da natureza humana foi para mim de suma importância e me levou a uma abordagem

clínica, para a qual a criatividade é um conceito fundamental. A prática clínica de W. Binet me permitiu ampliar a reflexão acerca do campo dos P.A., para o campo da criatividade. A criação deste autor a respeito da natureza humana foi para mim de suma importância e me levou a uma abordagem

O objetivo deste trabalho não é estabelecer considerações definitivas, mas sim, oferecer um referencial que permite operar em termos de diagnóstico e tratamento.

Meu interesse inicial era refletir sobre a prática clínica institucional dos P.A., através do referencial de Sara Paín. Buscava compreender a relação entre o comprometimento do potencial intelectual e a dramática inconsciente da criança, articulada e desenvolvida nas suas relações familiares, para construir com ela outras condições que permitissem reencontrar o prazer da aprendizagem.

A partir desta prática e da experiência clínica paralelamente desenvolvida no consultório, fui me dando conta de que podia operar na clínica no sentido de compreender e diagnosticar um P.A. No entanto, observava às vezes, durante a terapia, certa dificuldade em acompanhar os movimentos psíquicos da criança na experiência e na relação comigo.

Essa inquietação determinou a busca de um novo referencial e a ampliação no campo de investigação.

* Psicanalista pelo Curso Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae. Mestranda do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica - PUC/SP.

A teoria da criatividade, especialmente o conceito de transicionalidade de Winnicott me permitiram a ampliação da reflexão acerca do campo dos P. A., para o campo da criatividade. A crença deste autor a respeito da natureza humana foi para mim decisiva na busca e no encontro de uma abordagem clínica, para operacionalizar o referencial proposto por Sara acerca das relações do sujeito com o objeto de conhecimento.

Pretendo apresentar algumas reflexões que venho desenvolvendo a partir do diálogo entre a prática clínica de atendimento dos problemas de aprendizagem e os referenciais de Sara Paín e Winnicott.

O objetivo deste trabalho não é tecer considerações relacionadas às semelhanças ou diferenças entre um e outro referencial. Quero ressaltar que faço um exercício de reflexão acerca de determinados aspectos destas abordagens e da forma que posso relacioná-los, discutindo a contribuição que oferecem para o desenvolvimento do meu pensamento clínico.

A contribuição de Sara Paín

Acompanhando a evolução do pensamento desta autora, podemos verificar como a sua preocupação, que no início era voltada essencialmente para a prática psicopedagógica (ver seu livro: *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*) evolui na tentativa de elaborar uma teoria unitária do pensamento concreto.

“Não obstante, é necessário uma teoria unitária do pensamento concreto, a fim de descobrir as condições e circunstâncias da articulação (...que ligava significativamente o potencial intelectual afetado e a dramática inconsciente na qual a criança estava comprometida)... e propor ao sujeito as que permi-

tam reencontrar o prazer do conhecimento e a autonomia do seu exercício”. (Sara Paín, 1987, p. 7)

Após revisar as hipóteses psicológicas relativas ao funcionamento da dimensão cognitiva e da dimensão afetiva, Sara Paín enfatiza que a questão não é articular duas ordens onde a diferença é fundamental. Ela utiliza e confronta a teoria da inteligência de Jean Piaget e a teoria psicanalítica na versão lacaniana, porque acredita na consistência destas teorias no sentido de dar conta dos âmbitos respectivos da inteligência e do desejo.

No seu livro, *A função da ignorância* (Paín, 1989), Sara elabora um modelo para “pensar” o aparelho mental que possa abranger estes dois âmbitos e desenvolve a idéia de que o pensamento é fruto de uma elaboração **inconsciente**.

O inconsciente, assim concebido (abrangendo o inconsciente cognitivo) estaria programado com mecanismos e operações capazes de criar conteúdos de consciência, tanto em termos da objetividade, quanto em termos da subjetividade.

Na dimensão destinada à construção da objetividade, teríamos o sujeito epistêmico, dotado da estrutura cognitiva, lógica, inteligente e capaz de conhecimento, enquanto na dimensão destinada à construção da subjetividade, teríamos o sujeito desejante, dotado da estrutura simbólica, dramática, afetiva e capaz de **significar a ignorância**.

A relação entre a estrutura cognitiva e a estrutura simbólica é uma relação de independência e simultaneidade, devido a autonomia funcional de cada uma delas. Na fronteira está a **ignorância**. Ela marca seus limites e garante sua articulação.

Assim, a ignorância é concebida pela autora como um órgão fundamental do inconsciente. “Não cor-

responde a nenhuma das duas estruturas do pensamento, mas indica o espaço opaco que as separa, a fim de que o desconhecimento entre o pensamento lógico e o pensamento simbólico possa se instalar sem conflito. Longe de se opor ao conhecimento, a ignorância é a sua origem, faz parte de sua gênese” (Paín, 1989).

A função positiva da ignorância opera como um espaço de transição entre a dimensão objetiva (articulada pela lógica) e a dimensão subjetiva (articulada pelo desejo). As dimensões da subjetividade e da objetividade tornam-se necessárias quando se tenta compreender como um mesmo ser, que é capaz de conhecimento e objetividade, é capaz também de significar a ignorância.

Quando falha a função positiva da ignorância, perde-se a necessária relação de independência e simultaneidade entre as estruturas. O sujeito epistêmico cai na armadilha do sujeito desejan- te, surgindo então um sujeito ignorante.

Quando estas duas áreas mentais se misturam, ocorre a fratura, a quebra e se inscreve o problema de aprendizagem. É para este lugar que se volta o terapeuta que se dedica a este campo de atuação, na busca da articulação que torne compreensível este “não-aprender”, que, por ter uma função tão positiva, mantém a criança “assujeitada” em um lugar.

Sara Paín propõe uma classificação para os P. A. Postula que no problema de aprendizagem, a relação entre desejo e inteligência sofre uma mudança, o desejo engana e transgride a dimensão cognitiva, diminuindo sua função. O objeto a ser conhecido pode transformar-se em objeto de pulsão.

Como a estrutura cognitiva e a simbólica não apresentam a necessária relação de *simultaneidade e independência*, formam-se nós que implicam em

uma deformação da relação do sujeito com a realidade.

O problema de aprendizagem (ou ignorância) pode apresentar-se no sujeito de duas maneiras: como oligotímia (ou inibição cognitiva) e como sintoma clínico. Levantar alguns indicadores para identificar e configurar cada quadro e as dificuldades envolvidas no diagnóstico diferencial tem sido uma tarefa fundamental para determinar o tipo de estratégia e conduta terapêutica específica para cada caso.

No quadro de inibição cognitiva há uma “retração intelectual do eu, uma retração do inconsciente lógico que dá imagem de um ‘eu ignorante’” (Paín, 1989, p. 215). Para que a inteligência possa desenvolver-se, é necessário a participação da dimensão corporal, da ação, do fazer.

Geralmente, as crianças oligotímicas evitam as experiências ligadas às situações que envolvem riscos, que possibilitam ter uma notícia do próprio desempenho, e inclusive entrar em contato com as resistências que os objetos da realidade oferecem. Os mecanismos da estrutura cognitiva, descritos por Piaget (assimilação e acomodação) ficam inibidos e não se desenvolvem, não havendo o exercício da pulsão de domínio. Todo o desenvolvimento do potencial intelectual e da dimensão corporal também encontram-se comprometidos.

Paín (1985) e outros apontam a necessidade de se diferenciar entre oligofrenia e oligotímia, isto é, entre os “verdadeiros” e os “pseudos” deficientes. O termo oligofrenia refere-se a uma deficiência intelectual que vem acompanhada de um comprometimento orgânico (portanto, é infra-estrutural). Já a oligotímia está relacionada com o prejuízo do funcionamento das áreas intelectual e psicomotora (portanto, é funcional).

Em outras palavras, em termos de diagnóstico é preciso diferenciar a oligotimia de um quadro de deficiência e/ou psicose. Na oligotimia as condições estão dadas, o potencial existe, porém não o seu desenvolvimento ou sua atualização.

É importante considerar, também, que muitas vezes um problema orgânico que no início poderia ser passageiro e superado, vai se estruturando, “enganchando-se” com a oligotimia e o potencial que poderia ser desenvolvido não o é, podendo se atrofiar ou, até mesmo, se perder.

Sara Paín diz-nos que “a oligotimia é, antes de mais nada, um lugar que o sujeito pode vir a ocupar, tornando possível a existência de uma estrutura equilibrada, na qual sua própria sobrevivência torna-se possível”. E mais adiante acrescenta: “...o eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância no triângulo edípico”. (Sara Paín, 1985, p. 55)

No segundo caso, quando o P.A. apresenta-se como sintoma, há um problema permanente na relação do sujeito com o conhecimento. O afeto pode envolver as operações que são próprias do campo cognitivo, inibi-las e fazê-las funcionar em outro campo que não é o do conhecimento.

O fato de não aprender pode representar outra coisa na dimensão simbólica: pode passar a representar uma relação com o outro, ou até mesmo uma arma frente ao outro.

Os mecanismos da estrutura cognitiva podem encontrar-se aprisionados e metaforizados em um cenário dramático, mesclados com os mecanismos da estrutura desejante (projeção e identificação). O modelo usado por Sara para pensar este quadro segue o proposto por Freud para pensar a histeria, só que aqui trata-se da dimensão cognitiva e não da

dimensão corporal que fica aprisionada e perde a eficácia.

Os mecanismos da rede cognitiva e as operações lógicas começam a ter outro papel em um cenário dramático e o sujeito não é mais aquele que pode construir um universo objetivo e passa a jogar nele, e através dele, o seu drama interior e inalienável.

Através do relato de fragmentos de algumas sessões, tentarei mostrar como a dimensão lógica da criança é permeada pela dimensão simbólica levando-a a metaforização de uma operação em um cenário dramático.

Gostaria de ressaltar que neste tipo de abordagem proposto por Sara Paín, o importante não é ensinar nada para a criança, porém desenvolver cada vez mais a possibilidade de uma dupla escuta para desarticular a armadilha que uma dimensão fez a outra.

Ilustração clínica

Trata-se de uma garota de 11 anos, que está na 5ª série, e que na sessão que passo a apresentar, me pede para ajudá-la a entender o uso da vírgula nos números decimais. Traz também uma matéria com os seguintes itens escritos, no seu caderno, em linhas separadas: *representação fracionária* e *representação decimal*.

Quando ela vai escrevê-los numa folha, aglutina as palavras, anula o “E” e junta tudo numa só frase onde se lê: *representação fracionária decimal*, com o que não consegue nem localizar nem entender os conceitos. Não se dá conta de que, além de estarem separados pelo “e”, também estão em linhas separadas.

Anteriormente, já havia aparecido dificuldade em trabalhar com transformação de uma unidade para outra dentro de um sistema (por exemplo, transformar 02 metros em decímetros)

Já havia observado que em qualquer operação cognitiva, onde o assunto tenha a ver com divisão, separação, transformação, a garota demonstra imediatamente dificuldades em termos de *compreensão*. Nestes momentos, parece “emburrecer” só conseguindo analisar, sendo praticamente impossível para ela fazer qualquer síntese.

Vale ressaltar que isto não ocorre em outras situações que envolvam outros temas, embora com o mesmo grau ou até mesmo um grau maior de dificuldade.

Parece que o problema da paciente em entender e trabalhar com frações, bem como sua dificuldade em trabalhar com transformações, está relacionado ao fato de querer ser inteira, no caso filha única.

Foi possível observar na história desta criança, que de fato foi difícil também para a mãe poder ser mãe de dois (a paciente tem um irmão mais ou menos um ano mais novo que ela). A mãe relata que, durante vários anos, fez tratamento para engravidar e que logo após o nascimento desta primeira filha engravidou novamente. A segunda gravidez foi mantida como situação de segredo e escondida de toda família, como se fosse algo vergonhoso.

É possível observar como o conflito fica metaforizado em qualquer operação desta ordem no campo cognitivo. A paciente entende tudo separado sem poder juntar. O problema diz respeito à relação entre a parte e o todo. Quando tem que dividir entre o UM e o ZERO (porque todos os decimais se dão entre o zero e o um) isto falha. A questão que se coloca é a seguinte: O que poderia

estar significando este cenário de divisão? Por que ela pode entender as frações e não os decimais?

Ela entende as frações, porque trata cada parte em que a fração foi dividida como um pedaço descontínuo. Na discussão deste caso com Sara Paín, pudemos ver como mais difícil ainda para ela é entender como $1/3 = 0,333...$ cujo limite desemboca no mistério. Esta continuidade é cada vez mais confusa quanto mais ela representa a simbiose, a falta de limite. No caso de Olga, ela parece representar a dízima (o 0,333... da mãe) sem limite preciso.

Não consegue entender a diferença de partes e nem a relação entre as partes e o todo. Não pode aceitar que pode ter uma mãe e que esta pode ser mãe de dois. Não pode aceitar o fato de que é fração, de que é parte.

Assim como não pode entender que $9/10$ é igual a 0,9, também não pode aceitar que pode ser uma filha, o irmão outro filho e a mãe alguém que junto com o outro (o pai) pode ser mãe de dois. O que fazia antes era transformar uma mãe em duas, porque a mãe não podia permanecer inteira sendo mãe de dois filhos.

Podemos ver como a história desta criança, de alguma forma, organizou todo o funcionamento da estrutura dramática e a relação desta com a estrutura cognitiva, levando-a à metaforização de uma função.

A contribuição de Winnicott

Winnicott propõe uma teoria do desenvolvimento emocional e está interessado nos mecanismos constitutivos (e não defensivos) do ego. Postula que estes mecanismos são três: integração,

personalização e realização. Para que o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê (que a meu ver, envolvem a afetividade e a cognição) ocorra, é preciso a presença do outro (mãe) e a possibilidade de COMUNICAÇÃO psíquica entre eles. O autor ressalta o aspecto da interação e da construção.

Postula que, no início, há um estado de não integração primária, onde a onipotência impera no bebê. É isto que permite que ele (bebê) também participe desde o início da criação da subjetividade e da objetividade.

Um dos postulados básicos de Winnicott: "um bebê não existe", quer dizer: por um lado, há o bebê com seu potencial *criativo* buscando *comunicação* e, por outro, há a mãe que tem a possibilidade de desenvolver, durante o período de gestação, uma disponibilidade total. A partir disto, se tudo correr bem, é possível o desenvolvimento de uma área de superposição, de fusão e comunicação psíquica entre eles.

Winnicott fala de um potencial criativo e alucinatório que busca comunicar-se. Ele acredita que a *experiência* é sempre e desde o início *interpessoal*, pois se dá na *interação*, na terceira área da experiência. É no *espaço potencial* que se dá a criação e a descoberta *tanto da subjetividade quanto da objetividade*.

A noção de presença/ausência vai podendo ser gradativamente adquirida quando é possível ao bebê fazer *transformações mentais* frente à presença de um grupo de representações desprazerosas que surgem a partir da ausência da mãe. (Caso contrário, ele vive só com objetos ruins, como Melanie Klein tão bem descreveu.)

O espaço potencial é uma possibilidade psíquica

que implica na ausência do objeto e surge porque o bebê suporta a ausência da mãe, recorrendo ao uso da capacidade imaginativa, no espaço nascido entre presença e ausência da mesma, dentro de um tempo de tolerância possível.

No processo evolutivo, o estabelecimento do espaço potencial é condição para a criação e descoberta do objeto transicional. Este representa a possibilidade de poder encontrar um objeto, um pedaço da realidade, que se coloca no lugar do sonho, a partir da capacidade imaginativa do bebê.

O que Winnicott salienta é a importância da *ilusão* como possibilidade do bebê poder lidar com a *falta* e suportar a presença de uma ausência.

Todo este processo envolve, na realidade, uma quebra da onipotência e, ao mesmo tempo, um exercício da mesma. Para Winnicott, é através da onipotência que se torna possível que o sujeito possa fazer alguma coisa com a falta. Ao mesmo tempo, a falta relativiza a onipotência.

A natureza do objeto transicional é, portanto, da ordem da ambigüidade e do paradoxo, já que ele é, ao mesmo tempo externo e interno, sujeito e objeto, fantasia e realidade. Ele ajuda no desenvolvimento das funções mentais e ajuda a conservar a espontaneidade.

O que permite transformar um objeto da realidade em algo pessoal e que abre a possibilidade da capacidade simbólica é este fenômeno de transicionalidade.

Neste espaço ilusório desenvolve-se também a possibilidade do jogo, do brincar e a abertura para o campo dos fenômenos culturais: arte, religião e ciência.

A criatividade e os problemas de aprendizagem

A forma como Winnicott aborda o tema da criatividade me permite, de alguma forma, estabelecer um diálogo com as postulações de Sara Paín acerca dos problemas de aprendizagem.

Através da abordagem de Sara pode-se diagnosticar um P.A., e desenvolver a dupla escuta, buscando encontrar o sentido do sintoma no triângulo edípico e verificar que tipo de relações o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento.

Concordo com Sara que a aprendizagem é uma função que dá prazer e envolve a capacidade de transformar a realidade em um espetáculo interessante, portanto, tem o sabor de aventura. Uma criança que aprende bem também joga bem. É a “possibilidade de se ir fazendo transformações mentais e converter a realidade em um espetáculo interessante” que permite reconstruir o conhecimento.

No entanto, é preciso salientar que, se aprender não é algo que tenha adquirido um sentido para o sujeito como resultado de um *fazer singular e criativo*, então *aprender pode ser o mesmo que submeter-se*. Este fazer singular e criativo só pode ocorrer a partir do sentimento de existência, de continuidade do ser, do gesto espontâneo que provém do verdadeiro *self*. Nesta equivalência entre aprender = a submeter-se, o prazer próprio da aprendizagem não pode circular.

Podemos usar o conceito de Winnicott, a respeito da formação e desenvolvimento do falso *self* para compreender o que pode ocorrer nos dois casos em que uma relação patológica se estabelece entre o sujeito e a construção do conhecimento.

Segundo Winnicott (1960) a tarefa da mãe consiste em desiludir gradativamente o bebê... O autor nos diz que quando a adaptação da mãe não é suficientemente boa, o bebê sobrevive, porém falsamente. “...O lactente é seduzido à submissão, e um falso *self* submisso reage às exigências do meio e o lactente parece aceitá-las...” (Winnicott, 1960, p. 134)

O falso *self* surge, no início, como forma de preservar o verdadeiro *self*. Pode no entanto se desenvolver de tal forma, através do desenvolvimento exacerbado de uma função (que passa a ser usada para ocultar e não mais para comunicar) em detrimento do não desenvolvimento de outras que ficam atrofiadas.

Pode-se usar, por exemplo, a agressividade, a imaginação ou funções mentais como o intelecto, para ocultar uma relação real seja consigo mesmo, seja com o outro.

Quando o que está em jogo é a necessidade de sobrevivência e não a busca e a possibilidade de encontro nesta terceira área da experiência, ou seja, a possibilidade de viver criativamente, podemos supor que não há espaço para o gesto espontâneo. Não há uma experiência de continuidade do ser a partir do verdadeiro *self*. Há reações: o que importa é a possibilidade de sobrevivência, de poder existir.

Cito Winnicott, 1959: “o caso especial de falso *self* é aquele em que o processo intelectual se torna a sede do falso *self*. Uma dissociação entre a mente e o psicossoma se desenvolve...” Neste mesmo artigo Winnicott nos diz que, muitas vezes, pode ser observado um grande êxito acadêmico, mas como o falso *self* está sendo usado para “ocultar” o verdadeiro *self* e o indivíduo está tentando resolver seus problemas através do uso do seu intelecto privilegiado, quanto mais ele é bem sucedido nisso, mais ele se sente falso.

Já pude observar durante o atendimento clínico de várias crianças com P. A., a participação do falso *self*, tema que pretendo investigar de forma mais sistemática. Seria interessante pesquisar quais funções se desenvolveriam de forma exacerbada em cada uma das formas em que o P. A. se apresenta e como.

A criação e a busca do objeto

Para que a pessoa possa realizar-se, é preciso o desenvolvimento da criatividade. Quando Winnicott fala da importância da criatividade no desenvolvimento das relações de objeto, talvez pudéssemos pensar nela ligada a três momentos:

1. Na criação do objeto subjetivo: criado através da experiência de onipotência e fusão com a mãe: "O seio está lá onde o bebê o colocou" (Winnicott, 1971). Neste estágio, não existe o eu e o não eu. O bebê é em si a mãe. Isto inaugura o primeiro momento que é de plena onipotência, se dá no estágio de dependência absoluta e abre para a possibilidade de uso da capacidade imaginativa.

2. Na criação do objeto transicional – o objeto transicional não sou eu nem é o outro. Trata-se de algo que diz respeito ao fazer (área de posseção, da ilusão) e que abre para a dimensão do símbolo.

3. Na criação do objeto do mundo compartilhado ou objeto objetivamente percebido. Quando falamos de construção do conhecimento, falamos de um nível de aprendizagem (formal) que envolve esta dimensão da criatividade aliada às anteriores.

Para que ocorra a aceitação do objeto transicional e depois do objeto do mundo compartilhado é preciso que haja um processo gradativo de *desilusão*. A participação da mãe, como já foi salientada, é decisiva neste processo.

Winnicott diferencia a noção de relação de objeto da noção de uso do objeto, que implica numa mudança em termos do princípio da realidade. Isto diz respeito a uma nova conquista por parte da criança que envolve a possibilidade de colocar o objeto fora da área de seu controle onipotente. Esta é uma experiência que gera sentimentos ambivalentes, contato com a experiência de frustração e incremento da agressividade.

É preciso que os pais permaneçam indestrutíveis e ao mesmo tempo possam aceitar o fato de serem destruídos e recriados na fantasia da criança.

Podemos supor que sem o surgimento e desenvolvimento desta experiência de agressividade em termos *psíquicos*, é impossível que ocorra a fusão entre os impulsos e que o objeto do mundo compartilhado seja criado.

Se não há mudança em termos do princípio da realidade, também não há contato com a limitação e a disciplina que a realidade impõe, o que equivale a dizer o contato, a aceitação e o poder lidar com a falta. Todo o processo de aprendizagem formal, de construção do conhecimento e da objetividade desenvolvem-se a partir disto.

Nesta perspectiva, o sintoma relaciona-se à impossibilidade de se poder fazer uma junção, uma articulação entre a dimensão da objetividade e da subjetividade que envolve, como vimos, o desenvolvimento deste processo extremamente complexo.

Pode haver um excesso de submissão, acompanhado de um desenvolvimento exacerbado na linha da objetividade. Por outro lado, o mesmo pode ocorrer numa linha contrária e haver um incremento da subjetividade.

Penso que a criança com problemas de aprendizagem poderia ter tido uma dificuldade nesta área de

desenvolvimento do estágio de “relação” para o estágio de “uso” de objeto.

Quando não é viável que a criança possa, após o estágio de aceitação do objeto transicional, “criar” num próximo passo o objeto do mundo compartilhado, não há a possibilidade, posteriormente, de um desembocar na área do brincar e depois na área dos fenômenos culturais.

Ilustração clínica

Tomemos o fragmento de uma sessão. Trata-se de um garoto de 11 anos com P.A. que vem à sessão trazendo um arco e no lugar da flecha, um lápis com um peso na ponta que ele usa *como se* fosse uma flecha.

Enquanto usa o cesto de lixo como um alvo no qual tenta, e às vezes, até consegue acertar o “lápís-flecha”, conta que a flecha original se perdeu ou se quebrou e que ela era muito melhor, mais potente, mais veloz. Comenta também, indo até a janela, que se a tivesse poderia acertar numa torre que se vê ao longe. Parece muito infeliz, quase uma vítima, por não tê-la.

Quero comentar aí dois aspectos interessantes:

1. Ele encontrou uma solução criativa e pôde transformar algo da realidade – o lápis – e usá-lo como se fosse uma flecha.
2. Não pode reconhecer a solução como algo criativo, nem se reconhecer como aquele que pôde criar alguma coisa (como autor, protagonista).

Não nota as transformações que faz. Está aqui com o “lápís-flecha”, mas pensando nas coisas fantásticas e grandiosas que faria se tivesse a flecha origi-

nal. Há um desencontro, um divórcio entre a subjetividade e a objetividade.

Parece ter o sentimento de que é incapaz, impotente e incompetente. Diferentemente de outras vezes, já pode encontrar algo da realidade, usá-lo no registro do “como se” e ter a solução para seu problema. No entanto, não pode reconhecer-se neste ato que poderia ser uma aprendizagem criativa.

Poderíamos levantar algumas hipóteses a partir de sua história. Parece que nada do que faz é suficientemente grandioso para satisfazer a relação que mantém com uma dimensão idealizada de si mesmo. Pude ver na história deste menino que os pais, de fato, não puderam ser continentes e acompanhá-lo na experiência do processo de desilusão, não podendo aceitá-lo nem dentro do que podia ser nem do que podia fazer. Ou seja, não puderam ajudá-lo a destruir o objeto subjetivo na fantasia para poder ser reconstruído como objeto do mundo compartilhado.

No jogo do “lápís-flecha” podemos ver todo o seu pesar pela perda da flecha original. O que ela poderia estar representando? Talvez os impulsos fálicos narcisistas que o impediam de dar-se conta da dimensão da própria fecundidade. Isto nos leva a pensar no tipo de relações que este garoto acredita que seja possível estabelecer com a realidade.

Parece acreditar que é possível dominar a realidade pela força, domar e controlar os próprios impulsos, bem como “saber” sem precisar aprender. Talvez por isso pareça sentir-se tão incompetente e impotente. Não percebe que não se pode dominar a realidade pela força, apenas transformá-la.

Quando prevalece a sua relação com a dimensão idealizada, e não com aquilo que é da ordem do possível, rompe-se a possibilidade de diálogo e de

troca com a realidade, corta-se o trânsito entre a dimensão da objetividade e da subjetividade. O que se encontra perdida é a possibilidade criativa de poder enriquecer a vida subjetiva com a dimensão objetiva e, por sua vez, enriquecer esta com aquela.

Há a falha do espaço potencial, ele não tem condição de relacionar subjetividade e objetividade, há um divórcio entre ele e a realidade.

O potencial criativo do bebê se perde se não houver troca, diálogo, se não houver a presença da mãe. Da mesma forma que é preciso, por um lado, o potencial criativo do bebê, e por outro a presença psíquica da mãe é preciso também a troca, o diálogo com a realidade e com a disciplina que esta realidade impõe, sem a qual o ato de aprendizagem criativa se perde.

O contato com a realidade, com a limitação e a disciplina que a realidade impõe (o que equivale a dizer o contato e a aceitação da falta) ancoram todo o processo de aprendizagem, de construção do conhecimento e da objetividade.

Algumas implicações para a prática clínica

Acredito que na clínica dos problemas de aprendizagem basicamente trabalhamos no espaço, no fenômeno da transicionalidade. A preocupação e o compromisso desta prática não é com o aspecto do rendimento, do aproveitamento escolar. Pelo contrário, já que muitas vezes isto pode estar numa linha ou a serviço do desenvolvimento de um falso *self* como organização patológica.

Agora, como trabalhar neste campo facilitando um

casamento, um diálogo e uma troca com a realidade? Como possibilitar a emergência de uma situação de aprendizagem criativa? Como ajudar a pessoa a desenvolver-se a partir do gesto espontâneo que só pode vir da sua própria subjetividade?

Como possibilitar a emergência de uma situação que se constitua em uma chance de aprender sobre a realidade e sobre si mesmo?

A forma como Winnicott pensa a respeito do surgimento do uso da imaginação, da ilusão e da fantasia, articuladas no conceito do fenômeno transicional e da criatividade, bem como suas idéias ligadas à questão da agressividade e da fusão dos impulsos é fundamental para que eu possa pensar sobre o campo de atuação do terapeuta dos P. A.

Este espaço em que o objeto é e não é ele mesmo, esta área de um "fazer" onde não há um objeto a conhecer enquanto tal, é fundamental na clínica. Ele é condição para que a criança possa retomar, resgatar fases do seu próprio processo de desenvolvimento da criatividade que, na visão de Winnicott, envolve o processo de aprendizagem.

A aprendizagem criativa envolve a participação da subjetividade, porém esta precisa estar atrelada ao diálogo com a realidade e também a uma certa disciplina que esta realidade impõe, sem a qual o ato criativo se perde.

Considerações finais

Acredito que buscamos um referencial teórico para melhor compreender os fenômenos estudados (dimensão conceitual) e para operar no campo de

atividade a que nos dedicamos (dimensão das práticas).

Não é qualquer teoria que tem ressonância dentro de nós e que nos faz sentido. O sentido (tem a ver com o conhecimento tácito, a crença e a vivência pessoal) é algo construído a partir de uma dramática inconsciente (articulada, desenvolvida e construída a partir de um percurso que envolve a nossa própria história.)

Descobrimos uma teoria com a qual nos sentimos identificados a partir de algo que é da ordem da subjetividade. Brincando um pouco a partir de Winnicott: as crianças brincam com os objetos como se eles não fossem apenas parte da realidade objetiva, mas também parte da realidade subjetiva. *Será que o que nós adultos fazemos é sonhar com a teoria? Será que brincamos com as teorias que criamos e descobrimos?*

Penso que podemos estabelecer um paralelo entre o que ocorre com a criança ao usar o objeto transicional e o que ocorre conosco no processo de uso e escolha de uma teoria.

Quando usamos a teoria como pano de fundo, como o invisível que estrutura e organiza um campo, podemos privilegiar a comunicação e a relação humana com o paciente. Podemos estabelecer um diálogo entre a teoria e o fenômeno que pode, então, ser observado e não reduzido a partir de um modelo teórico.

Quando a forma de relação que se estabelece com a teoria é feita nesta terceira área da experiência, podemos reconhecer quando ocorre uma fratura.

Quando a teoria não dá conta do observado, cria-se o espaço vazio.

A partir dos desencontros entre teoria e prática, é possível (quando o vazio pode ser tolerado) mobilizar-se o pensamento e estabelecer um novo diálogo entre teorias ou aspectos de teorias e realidade clínica.

Quando é possível fazer algo com a falta e transformá-la a partir do que a realidade oferece, há também a possibilidade de se poder fazer um tipo de articulação na qual se pode usar a própria subjetividade e enriquecê-la através do contato com a objetividade. É possível desenvolver um diálogo com a realidade e um enriquecimento da dimensão da objetividade, a partir da própria subjetividade.

Podemos buscar e encontrar uma teoria (ou zonas de superfícies, ou recortes entre diferentes teorias) para estudá-la e usá-la, estabelecendo um diálogo com a realidade que a prática clínica nos oferece.

Podemos, também, fazer uso da teoria como se ela fosse *a verdade, a certeza*, como fazia o conhecimento científico na vertente positivista do século XIX. Ou seja, podemos fazer como o garoto que usava o "lápis flecha" para não brincar. □

Referências Bibliográficas

BION, W. R. (1975). *Aprendendo da experiência*. Buenos Aires: Paidós.

JONES, J. W. (1992). Conhecimento em transição. Rumo a uma epistemologia de Winnicott. In *The Psychoanalytic review*, vol. 79, nº 2, Summer 1992.

OGDEN, T. (1992). El sujeto dialeticamente constituido/descen- trado del psicoanalisis I. El sujeto freudiano 99-109. In *Libro Anual de Psicoanalisis*, 1992.

— (1992). El sujeto dialeticamente constituido/descen- trado del psicoanalisis II. Las contribuciones de Klein y Winnicott. 110-121. In *Libro Anual de Psicoanalisis*, 1992.

PAÍN, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sonia Maria B. A. Parente
Rua Mario Amaral, 459 - ap. 12
04002-023 - São Paulo - SP

— (1989). *La fonction de l'ignorance*. Berne: Franfort. Main.

SAFRA, G. (1989). Momentos mutativos na psicoterapia psica- nalítica. Tese de doutoramento apresentada ao Departa- mento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia-USP.

STERN, D. (1992). *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.

WINNICOTT, D. W. (1960). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

— (1971). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Considerações finais

Aqui, depois de apresentar as referências bibliográficas para melhor compreender as diferenças essenciais entre o modelo clássico e o modelo atual da psicanálise,

Objeto de pulsão e objeto de conhecimento*

SARA PAÍN

No diagnóstico dos problemas de aprendizagem, o que nos interessa é definir o sintoma, em termos dos mecanismos e operações que se encontram comprometidos, para tentar estabelecer hipóteses sobre a significação profunda, metafórica, emocional que tais mecanismos e operações podem ter adquirido para o sujeito.

Tendo em vista esta finalidade, vamos examinar a diferença entre o objeto de conhecimento e o objeto de pulsão justamente porque, no problema de aprendizagem, o objeto de conhecimento passa a ser objeto de pulsão.

Além disso, o reconhecimento dessas duas áreas facilita também a compreensão da dicotomia profunda que pode haver entre a área mental que vai dedicar-se à construção da objetividade e a área mental que vai dedicar-se à construção da subjetividade. **

O problema se torna maior porque aquilo que é chamado, dentro da teoria psicanalítica, de objeto (e se entende objeto de pulsão) é denominado no campo do conhecimento, no campo da aprendizagem, como sujeito. Quando se estabelece um diálogo entre duas pessoas provenientes destas diferentes áreas ocorre, às vezes, um desencontro total. Embora as duas falem sobre objeto, uma está falando exatamente o contrário da outra, com o que se torna, às vezes, até cômico porque é um mal-entendido total.

Então, vamos esclarecer o que é objeto de conhecimento e o que é objeto de pulsão.

Objeto de conhecimento

O objeto não pode ser considerado, de uma maneira ingênua, como sendo real. O objeto, na realidade,

* Aula ministrada por Sara Paín, no dia 08/09/89, no "Congresso da ABENEPI", São Paulo. Publicação autorizada pela autora. Tradução e transcrição: Sonia Maria B. A. Parente.

** Vide artigo: "O difícil diálogo entre a prática e as teorias", item: A contribuição de Sara Paín. 8. set. 1989.

não existe, nem mesmo em termos da percepção. Não podemos ver ou perceber um objeto total. Eu vejo deste lado um copo e cada um de vocês do seu lugar, tem uma perspectiva diferente deste objeto.

Quando digo “isto é um copo”, estou reconstruindo porque penso que a parte que eu não vejo, sem dúvida existe e tem uma forma que segue uma certa lógica de reconstrução, já que a forma de um objeto exige uma continuidade tal que o objeto se reconstrói mentalmente. Se vocês vêem este objeto (mostra um copo) não vão pensar que deste lado isto se transforma em uma ponta, porque há uma lógica do objeto e quem já teve uma experiência anterior com ele, vai reconstruí-lo nesta mesma continuidade.

Nenhum objeto mental, nenhum objeto percebido é um objeto total; trata-se sempre de uma abstração, seja em termos da percepção, que é feita mentalmente, seja através da reconstrução daquilo que não se pode ver. Então, não há objeto ingênuo, não há objeto no sentido propriamente dito da palavra, mas todo objeto é sempre uma reconstrução do objeto, seja ao nível perceptivo, ao nível representativo-imaginário ou ao nível simbólico.

O problema, em cada nível, diz respeito, por um lado, à construção dos signos, com os quais eu construo o objeto. Por outro, remete às operações e aos mecanismos que me permitem chegar a construí-lo. Vamos pensar num objeto objetivo, um objeto do mundo real, do mundo compartilhado, que tem uma existência concreta.

Este objeto só pode ser construído com estruturas sucessivas que envolvem uma complexidade cada vez maior. Penso que quem melhor estudou e descreveu estas estruturas foi Piaget, embora toda a Escola Francesa esteja nesta mesma linha construtivista – seja Wallon ou outros autores.

Podemos dizer que, no primeiro momento da vida, o objeto se constrói a nível *prático*, ou seja, no

princípio se constrói pela *ação*. Nesta dimensão, podemos ver, e aqui enfatizo o aspecto da ação que, na construção do objeto de conhecimento “no princípio foi a ação”. Mais adiante veremos como na construção do objeto de pulsão, na construção do nível imaginário, “no princípio foi o *verbo*”.

Quer dizer que temos duas origens diferentes: para o objeto de conhecimento, o começo é na *ação*, na coordenação perceptivo-motora, enquanto que, para o objeto de pulsão, o começo é na *linguagem*, ou seja, “no princípio era o *verbo*”.

Na realidade, não sabemos se a palavra hebraica utilizada na Bíblia, “verbo”, se refere à palavra ou à ação, mas, seguramente, ela reencarna a gênese mitológica do ser humano, onde a ação e a palavra coincidem. Trata-se do verbo no seu sentido mais simbólico.

O objeto de conhecimento, verdadeiramente depende da *ação* e, no começo da vida de uma criança, pode ser estudado como coordenação psicomotora. Este tipo de coordenação tem as mesmas leis lógicas que tem toda a vida mental, só que primeiro se dá ao nível da ação. Quando o bebê move um objeto de um lugar para outro, mais ou menos aos dez meses de idade, ele “sabe” que para trazê-lo de volta, ao lugar de partida, tem que fazer um movimento igual e contrário.

Isto pode ser visto em Matemática ou em Geometria, 8 anos mais tarde, no tipo de compreensão, onde um vetor se anula por um vetor igual e contrário, como: $A + A = \emptyset$. Quer dizer que, desde o começo, um movimento se anula pelo contrário, um número se anula pelo seu contrário, pelo negativo. Este tipo de construção lógica começa desde os primeiros movimentos.

O princípio lógico, o princípio que estrutura a lógica humana é o mesmo, seja nas coordenações de trajetos, do período sensório-motor; seja no

período concreto, quando a criança pode utilizar os números e as classes; seja no período formal, quando o adolescente se dedica somente a operações de classes sobre classes e não há mais necessidade de ter contato com o concreto. Este é o período totalmente abstrato do pensamento ao qual se chega na adolescência. No entanto, este é um tipo de sucessão de estruturas, sempre regido e articulado pela *lógica*.

Isto nos leva ao problema de um período, que Piaget chama simbólico e que ocorre entre o (estágio-fase) período das coordenações sensório-motoras e o período de conservação intuitiva e concreta. Neste período há representações e simbolizações. Embora Piaget o considere como alógico ou pré-lógico, ele o inclui na sucessão dos estágios que têm a ver com a lógica. Mas me parece um pouco ilógico colocar um estágio, que não é lógico, dentro de uma sucessão que se caracteriza pela lógica.

Podemos nos perguntar se essa criança vive totalmente a incoerência. Acredito que não, porque ela é lógica naquilo que faz na sua vida prática. Quando ela está brincando, ela põe uma coisa menor dentro de uma maior e tem uma lógica, para passar um canudo em uma rodinha e fazer um carro, por exemplo. Ela, na ação, está “obrigada” a ser lógica, posto que a ação tem que obedecer às leis da realidade. Então, na ação, a criança segue sendo lógica.

Entendemos a representação e simbolismo presentes neste período, como a continuidade dos primeiros jogos, que pertencem, também, à vida simbólica, ou seja, estão consagrados à construção do objeto simbólico.

Piaget considerou este período dentro da sequência do desenvolvimento da inteligência. Nós consideramos que a inteligência sempre tem uma sequência lógica e que a passagem da lógica da ação à

lógica da *conservação* se faz ao redor dos cinco anos.

No entanto, desde o início, são linhas distintas de sucessões. O período simbólico corresponde à estruturação simbólica da subjetividade. Consideramos que há, também, uma certa sequência no universo simbólico – que vai desde o simbolismo presente na vida de fantasia da criança que chupa a chupeta, até a fantasia, digamos, completamente construída e internalizada do adulto.

Todas as categorias descritas por Piaget como sendo próprias do período simbólico, como por exemplo, o egocentrismo, o animismo, são as categorias que caracterizam a estrutura simbólica.

Poderíamos nos perguntar, com relação à estruturação do objeto: por que se passa de uma estruturação a outra? A estruturação que Piaget e outros autores propõem é do tipo dialética. As diferentes estruturações não são *inatas*, no sentido de estarem todas pré-formadas.

Há um momento em que a estruturação lógica do início acumula tantos conhecimentos que não pode mais organizar-se dentro dos seus limites. É assim que a estrutura muda. Chega um outro momento que a estruturação – a intuitiva – também não pode mais organizar tudo o que ela mesma criou, havendo uma mudança quantitativa, uma acumulação que, em um dado momento da organização mental, não pode mais organizar-se. É preciso, então, passar para outro tipo de estruturação, que inclui a anterior.

Isto tem uma importância muito grande para os pedagogos. Há aqueles que acreditam que para que o sujeito possa mudar de estrutura, deve-se fazer muitos exercícios e trabalhar sobre os processos da estrutura que se deseja que a criança alcance e não sobre os processos do período em que ela se encontra.

Por outro lado, há os que pensam, e aqui eu me incluo, que se deve acumular experiências do estágio em que a criança se encontra. Se o sujeito está no estágio de fazer coleções e não de classificar hierarquicamente, deve-se fazer muitas coleções, (e não classificações) exercitar-se, acumular neste estágio, de maneira que, num dado momento, a distinção qualitativa que divide as coleções não possa mais ser abarcada pela estrutura mental e a criança, ou melhor, o inconsciente cognitivo desta criança se veja obrigado a mudar de estrutura para voltar a organizar toda esta acumulação de dados.

Fazendo um paralelo metafórico com a história da tecnologia, o mesmo ocorre quando se produz uma série tal de avanços, e, num dado momento, estes avanços não podem mais ser contidos pela tecnologia existente. Por exemplo, foi o que se passou com a série em miniatura, em radiofonia. Houve um momento em que os aparelhos se tornaram tão complicados que foi preciso experimentar outras possibilidades, pois estes aparelhos não conseguiam abarcar tudo o que deveria ser abarcado.

É verdade que nem todas as culturas usam as mesmas operações, justamente porque o tipo de vida desenvolvido nelas não permite uma acumulação de experiências suficientes para mudar, para ter necessidade de formalizar. Nem todas as culturas, no momento, formalizam da mesma forma, quer dizer, têm o mesmo tipo de pensamento formal. E, mesmo nós, na vida prática, muitas vezes perdemos a capacidade de formalizar porque fazemos um trabalho, que não necessita da formalização. Não é porque alguém alcançou o nível de formalização que formaliza todo o tempo, mesmo porque, na vida prática, nem tudo se resolve com formalização. Para fazer suspiro, por exemplo, é preciso bater claras em neve e é melhor ter uma boa coordenação visomotora do que um pensamento formal...

O objeto de conhecimento é, na realidade, um

objeto construído socialmente. É verdade que a criança o constrói ou, como dizem os mais otimistas, que ela o recria. Este objeto, como conhecimento, tem que estar no outro. A criança pode compreender como uma roda é feita, mas para isto, é preciso que a roda pertença à sua cultura. Dito assim: “uma roda...”, parece algo vulgar, silvestre, mas a civilização levou séculos e séculos para chegar a esta produção.

Agora vemos a criança de dois anos e meio, que está numa cultura “da roda”, podendo usá-la imediatamente. A roda, uma vez que existe, serve de “cena” (de insígnia) para ensinar à criança o conhecimento necessário para construí-la. A criança nasce num mundo que possui objetos. E estes objetos que ela manipula no seu dia a dia tem o conhecimento condensado. Os objetos são conhecimento, pois, para fabricá-los, se necessitou de um certo conhecimento, e o uso deste objeto devolve à criança a sabedoria que se necessitou para fabricá-lo, ou, pelo menos, para usá-lo. Assim, todos esses objetos culturais que rodeiam a criança, são, na realidade, conhecimento do outro. Tanto o que se transmite, quanto o que se usa, implica conhecimento. Quando dizemos que a criança constrói conhecimento, na realidade, é a sua construção pessoal que lhe permite apropriar-se do conhecimento dos outros. Portanto, o objeto está sempre fora.

Objeto de pulsão

Vamos passar, agora, ao outro objeto, que os psicanalistas abusivamente chamam de objeto. Seguramente, e como sempre acontece, tratando-se de Psicanálise, por uma expressão de desejos, porque o objeto, na realidade, o objeto de pulsão, não existe para o ser humano. É uma busca constante; e é por isso que temos história, e é por isso que temos destino. Porque estamos sempre buscando um objeto. E este objeto de desejo, que justamente

não existe, por que, então, é chamado de objeto?

Uma das explicações que podemos encontrar, é porque, como há “essa expectativa”, esse “tomara que haja um objeto”, finalmente o chamaremos objeto para tentar que seja “um pouquinho” objeto. Pois, na realidade, é justamente a falta de objeto que o cria.

O ser humano não tem inscrito, geneticamente, no que traz na sua bagagem instintiva, o objeto necessário para acalmar sua fome, sua sede, para encontrar seu parceiro. Isto não está inscrito, mesmo que alguém possa sonhar que há duas estrelas que se prendem ao mesmo tempo e que isto corresponde, na terra, ao fato de que cada pessoa tem seu parceiro, como as estrelas. Isto também corresponde a uma expressão de desejo. Porém, o objeto é um objeto que tem que ser construído e que precisa ser buscado. Este objeto é construído, desde o início da vida psíquica, através da organização de um sistema de afetos, de emoções. Estas emoções que servem ao animal, em geral, para adaptar-se ao meio, no homem tem um sentido completamente diferente.

Nenhum dos afetos que conhecemos usualmente, especialmente o medo, ou mesmo outros que podemos equiparar, por exemplo, “à culpa” nos animais, tudo isto está completamente subvertido no homem, através de um sistema que faz com que o medo, por exemplo, não seja a reação a um perigo, mas sirva ao homem para que converta em perigoso algo que, em si, não o é. Portanto, temos medo de coisas que, por si mesmas, não poderiam provocar medo. Nós projetamos o medo.

Por exemplo, quando uma pessoa vai fazer uma prova tem medo. Este medo não se deve a nenhuma situação real porque a pessoa não corre nenhum perigo. O que é que pode se passar em uma prova? Nada. Pode ser, apenas, que se tenha que repeti-la. No entanto, há pessoas que tem medo real, transpi-

ram, aumentam as batidas do coração, os cabelos ficam eletrizados. Algo ou alguém se torna perigoso simplesmente porque lhe é projetado o medo, e porque se necessita ter medo, para poder se preparar para uma prova que exige horas e horas de trabalho. E isso também por nada, porque, tampouco, é vital!

Então, tudo isso que se faz e que não corresponde a algo vital, necessita estar baseado na ressonância das emoções. Temos que pôr emoções em coisas, porque, como não temos um objeto emocionante, elas não significam nada. Quando colocamos emoções em coisas, elas começam a se converter. Por exemplo: um colecionador que quer um objeto para a sua coleção – um vaso chinês do ano 1000. O que é esse objeto? Alguém pode viver sem um vaso. O que é isso? É a conquista. É o fato do que ele simboliza para essa pessoa. Pode ser antigo, sem dúvida, mas poderia vê-lo na vitrine todos os dias, talvez até mais do que em sua casa. Comprando-o, poderia ter que colocá-lo em um banco pois teria receio de tê-lo em casa. Mas o tem, o possui.

Então, é essa possessão de um objeto que, sem dúvida, não pode vir de um instinto propriamente dito, no sentido de que este objeto já estivesse inscrito na mente do sujeito. Este objeto foi criado e, portanto, o valor que tem é um valor projetado. É um objeto que só serve para representar um valor. Não tem outro valor, a não ser o valor que alguém lhe dá. É um objeto imaginário.

Assim, vamos criando necessidades. Temos muito mais objetos do que necessitamos. Quer dizer que toda a organização social é feita ao redor do supérfluo. Este supérfluo é o mais importante da vida humana: é o *simbólico*. O exemplo mais banal é o uso dos talheres, que não serve para que estejamos melhor alimentados: temos garfo e faca, e isso é simbólico, é para comer de uma certa maneira, em uma certa cultura, ou seja, mais nos identifica com a cultura, mais nos reproduz no fato de sermos

semelhantes nesta cultura.

Estes objetos estão mais próximos do objeto de pulsão que do objeto de conhecimento. Quando a criança quer comer batatas fritas com as mãos e dizemos não, isto não tem nada a ver com sujar as mãos e, sim, com o valor projetado sobre as coisas. Quer dizer que se sujam coisas que têm valor. A própria idéia de sujeira é uma idéia simbólica: a sujeira não existe. O fato é que se sujam coisas que têm valor e este valor é um valor projetado sobre coisas.

Quer dizer que vamos criando objetos de valor aos quais ficamos simbolicamente atados. Esta atadura se chama sujeição. Chama-se sujeito. Um sujeito se define pelos objetos de cultura aos quais está sujeito, dos quais depende, nos quais se aliena, porque os necessita, porque fazem sua vida e seu destino.

Este tipo de pulsão se realiza no homem desde muito cedo, desde bebê. O homem é o único animal que usa chupeta, que tem um objeto ao qual se adere, ao qual se adita e que vai se converter em um objeto de pulsão. Podemos dizer que este objeto representa a mãe, mas não a mãe que a criança tem aí, já que ela succiona e chora desesperadamente pela chupeta quando a mãe está. Não é a mãe o que lhe falta. É outra coisa. O que é que lhe falta, então?

Se pudéssemos estar na cabeça da criança – por certo, reconstruir o imaginário da criança é algo muito difícil –, poderíamos imaginar a grande decepção, quando a criança descobre que a sucção não produz leite. Se produzisse, a criança seria autônoma. Quando quisesse comer, succionaria.

Vou continuar fazendo uma dramatização. É como se a criança pensasse: “...e agora, que faço? Chupo, chupo, e não acontece nada. Então, o que faço? Ah, quer dizer que eu necessito de outro! Há algo que está por aí e que eu tenho que conquistar, pois, do

contrário, se não tenho este outro, fico sem leite.”

Começa, então, um traslado da criança a um objeto que lhe possa servir de referente para seguir tendo fome quando não tem fome; assim, assegura-se que a fome vai voltar e, com ela, a pessoa que lhe dá o leite. Ela se dá conta de que não pode reter esta pessoa todo o tempo, porque, se pudesse, seria outra coisa. Por sorte, não pode retê-la; então, encontra um intermediário neste objeto que lhe permite manter viva “a gana” de comer, quando já não tem fome. Porque, quando tem fome, a criança não pega a chupeta, a criança a cospe. Mas, quando não tem fome, cai em um estado de: “...e agora, que nem sequer tenho fome...! Como vou assegurar-me de que alguma vez vou ter fome, como vou garantir esta continuidade, como vou produzir fome?” Então, pega a chupeta que lhe permite retornar a si mesma.

Este objeto, que Winnicott chamou “objeto transicional”, tem este sentido de ser uma transição entre a solidão da criança e a mãe. É um objeto que vai lhe permitir ligar-se a outros objetos. Agora, o uso do objeto transicional nos leva a pensar em outro cenário porque a criança, quando é maiorzinha, na realidade, vai ao objeto transicional quando se sente em perigo ou quando sente que a realidade a incomoda (quando cai ou tem sono, por exemplo).

Então, utiliza este instrumento para voltar a si mesma, para tranquilizar-se, para voltar a este estado no qual ela pode estar consigo mesma e não necessitar de nada mais. Ela recorre à chupeta, frente à realidade que a incomoda, também porque é difícil desligar-se da mesma. Quando a mãe quer que a criança durma, lhe dá a chupeta, a embalagem ou faz algo para que a criança retorne a seus ritmos mais vegetativos, podendo, assim, conciliar o sono.

Há crianças que entram com muito interesse no espetáculo da realidade, em tudo que podem fazer na ordem do conhecimento e, quando já estão

cansadas e têm que dormir, não querem perder o espetáculo. Estas crianças necessitam um trabalho para poder abandonar o interesse e reconectar-se consigo mesmas.

Este momento, de ir da objetividade e encontrar os objetos interiores da subjetividade, justamente é o que permite conciliar o sono. Isto ocorre a qualquer ser humano. Porque uma pessoa, em geral, para conciliar o sono, não pega a chupeta mas tem, também, algumas fantasias (que correspondem, vamos dizer, ao “chupeteio” do adulto). A pessoa tem uma forma de funcionamento que lhe permite conectar-se consigo mesma em um universo onde ela manda, onde a sucção produz leite, onde ela pode manejar todos os signos.

Isto ocorre mais, quando, durante o dia, aconteceu alguma coisa que tenha ferido, narcisicamente, a pessoa. Suponhamos que alguém tenha feito um “papelão”. Quem fez um “papelão” não pode dormir ou, pelo menos, não pode dormir tranqüilamente.

Há dois caminhos: ou dorme, verdadeiramente, sonha, tem um pesadelo, ou faz uma fantasia recuperatória, onde, com certeza, vai ter um papel muito melhor do que o que teve na realidade. Assim, renova toda a experiência: encontrou a palavra justa, o outro ficou completamente humilhado etc... Com isto, a pessoa vai entrando em um mundo onde pode dominar, e, especialmente, pode dominar o tempo. Vai renovando o pensamento, podendo conceber-se como um objeto bem montado e recuperando sua imagem anterior de poder responder adequadamente, e fazer um bom papel, nas circunstâncias – que são, justamente, aquelas onde se acaba fazendo o “papelão”. Este tipo de imaginação é o mesmo que a criança usa para recuperar-se. Quer dizer, vamos recuperando, na fantasia, estes objetos e a nós mesmos, como objetos completos, como objetos capazes de nos bastarmos.

Sem dúvida, esta situação primitiva de dependência produz dois desejos, que, durante toda a vida, vão nos acompanhar: o desejo de ser completamente autônomo como objeto, de nos converter em um sujeito absolutamente autônomo e não necessitar de nada; ou, por outro lado, já que isso não pode ser, o desejo de ter tudo o que necessitamos com a segurança de não perder. Estes são os dois extremos do desejo, que se postulam no *impossível*, já que não podemos estar em nenhum destes dois pólos.

Enquanto o objeto de pulsão se postula sempre no impossível, o objeto de conhecimento se postula, sempre, no *possível*. Até mesmo quando digo que a lei da inércia se faz no vazio. Este vazio, eu postulo como possível; o infinito, eu postulo como possível. Ao contrário, o que se postula no desejo, se postula no impossível. Por que? O que eu faria com um objeto que domino completamente? Nada. Seria absolutamente psicótico com esse objeto. Que faria se chegasse a um estado de não necessitar de nada? Seria autista. Quer dizer, este desejo serve para viver, mas desde que não se cumpra.

Respondendo perguntas

Sara Paín – Nos próximos minutos gostaria de responder perguntas... (silêncio) Nem que seja uma, para ver se foi compreendido.

Platéia – Há diferença entre o objeto de pulsão e o objeto de desejo?

Sara Paín – Não, no sentido usado, é o mesmo.

Platéia – Você coloca o inconsciente cognitivo e o simbólico. Eu não posso pensar no inconsciente como lugar de pulsão; e, também, não consigo pensá-lo como lugar onde a repressão aconteceu e que lá tem conteúdos, memórias, o esquecimento.

Como você pensa o inconsciente?

Sara Paín – Penso o inconsciente, o simbólico, claro, como um lugar de pulsões, um lugar de organização, um lugar de fábrica de metáforas. Um lugar onde se organizam as emoções, montadas através de um código, onde cada emoção está lá inscrita por uma série de objetos que têm a ver com estas emoções, quer dizer, objetos que eu temo, que eu amo, segundo a valorização emocional deste objeto.

Eu poderia considerar, também, tal como Freud o considerou em um momento – como ID –, isto é, como tudo que não era capaz de controle, considerando, então, o EGO inconsciente como organizador. O EGO, nos últimos anos, sobretudo por intervenção de Lacan e de outros psicanalistas, como Green e Laplanche, perdeu muito de seu poder substantivo; quer dizer, o EGO deixa de ser um EGO inconsciente. O que podia organizar as pulsões, já não existe mais. Atualmente, se considera o inconsciente como um lugar, justamente, de organização das emoções, através de uma série de mecanismos dos quais a repressão é o mais importante.

E, aqui, a organização das pulsões significa o surgimento de toda a sexualidade, de todas as necessidades, digamos necessidades antes de serem demanda. Estas necessidades prévias são o “pouquinho” que restou dos instintos antes de serem organizados, já que o instinto no homem está completamente desorganizado justamente por não ter objetos.

Há, então, repressão de pulsões que não estão no inconsciente, de pulsões muito primitivas, quase reflexos. É o inconsciente que trata de dar rumos a tudo que está nesta desorganização, trata de dar rumos a uma pulsão que vem dos instintos. Como ID, restaram certas pulsões, mas significadas, simbolizadas, como objetos que saciam a fome, como reações físicas de ressonância afetiva, como possibilidade de aumentar as batidas do coração, por exemplo, ou a possibilidade de chorar quando se assiste a uma peça de teatro.

Isto é absolutamente humano, isto é, impossível em outro ser que não seja tão perverso como o ser humano. Porque ele está, ao mesmo tempo, na ficção, se identifica com algo que, na realidade, não acontece. Ele tem seu pai em casa, está seguro de sua legitimidade e, quando na obra teatral se encontram, pai e filho, se comove junto. Esta emoção, de onde vem? Nem sequer o EGO pode recuperá-la. É uma emoção que vem de outro lado, mas que já está organizada, pois, do contrário, não poderia emocionar-se. Isto tem que repercutir em algum momento e tem que repercutir, também, por toda uma dramaticidade que está na cultura à qual pertence.

Atualmente, não se considera que é o EGO que organiza. É o inconsciente que organiza e, entre as coisas que o inconsciente organiza, há um EGO – quer dizer, seria um produto e não uma ação, seria um objeto do inconsciente. □

"Quando Ismália enlouqueceu" – Em busca do objeto perdido

KÁTIA ELIANA BAPTISTA DE NOVAES*

Ismália

Alphonsus de Guimaraens

Quando Ismália enlouqueceu,

Pôs-se na torre a sonhar...

Viu uma lua no céu,

Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,

Banhou-se toda em luar...

Queria subir ao céu,

Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,

Na torre pôs-se a cantar...

Estava perto do céu,

Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu

As asas para voar...

Queria a lua do céu,

Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu

Ruflaram de par em par...

Sua alma subiu ao céu,

Seu corpo desceu ao mar...

Foi depois da "vertigem" que "Ismália" chegou ao meu consultório.

E já chegou como se fosse uma velha conhecida, embora estivesse bastante machucada, em consequência da própria queda.

Isso já faz um ano e meio e de lá para cá Ismália pôde fazer alguns movimentos de recuperação. No entanto, cada vez que "se apercebe" do quanto está bem, volta a querer "bater as asas".

Pensei em falar de Ismália porque não conseguiria separar meu percurso analítico nos últimos tempos de nosso convívio.

Essa "quase menina" possibilitou-me refletir e buscar uma série de questões que envolviam a psicanálise e o papel do analista.

Minha experiência analítica anterior constituía-se num emaranhado de tentativas, onde a preocupação com o aspecto mais formal, "técnico", era muito evidenciada. Embora tentasse empregá-la nos atendimentos, ainda não havia descoberto a relação transferencial em sua essência, e o quanto o caminho através dela viria a tornar-se mais do que uma opção, a única forma possível na análise.

* Trabalho de encerramento do 4º ano do Curso Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae, 1994.

** Psicanalista pelo Curso Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae

Ismália foi “dada” ainda no ventre de sua mãe. No entanto, após seu nascimento foi sendo passada de mão em mão (ou “de mãe em mãe”), uma série de vezes, já que “chorava muito” e “ninguém agüentava seu choro”. Finalmente foi adotada por um casal, de certa idade, que já tinha uma filha.

Depois de poucos anos, a mãe adotiva de Ismália faleceu e ela ficou entregue aos cuidados da “irmã”. Não há referências à morte do pai.

Teve uma infância sofrida, lutando com dificuldade para sobreviver. Começou a trabalhar ainda muito jovem e em pouco tempo era a principal mantenedora da casa.

Sua irmã casou-se e teve dois filhos, que Ismália praticamente criou. Como o casamento fracassou, ficaram vivendo os quatro, as duas mulheres e as duas crianças, às custas principalmente do trabalho de Ismália.

Isso se modificou somente anos depois, quando Ismália se casou e foi viver com o marido, deixando essa família, embora continuasse, mesmo à distância, zelando por seu bem-estar.

No entanto, após um ano de casamento, Ismália passa a apresentar estranhos comportamentos, causando apreensão às pessoas que lhe eram mais próximas. Isso se deu mesmo no emprego, onde estava há mais de dez anos.

Antes tão responsável, passou a contrair pequenas dívidas com roupas e objetos para casa. Cuidava da própria casa com exagerado esmero, onde nada podia ser encontrado “fora do lugar”. Ocasionalmente saía e, embora acreditasse que seu passeio houvesse durado poucos minutos, permanecia horas e horas vagando pelas ruas.

Com o acirramento desses comportamentos, aos

poucos Ismália teve que interromper seu trabalho e, algum tempo depois, foi internada em meio a uma crise intensa.

Durante boa parte dos quatro meses em que permaneceu internada, Ismália não reconhecia o marido nem a “madrinha” (como refere-se à irmã), ou mesmo os sobrinhos.

Permaneceu encapsulada num mundo ao qual não se podia ter acesso e do qual ela não parecia disposta a voltar.

Alheia a tudo e a todos, não conseguia dar um significado humano à sua existência.

Algum tempo depois, conforme foi podendo sair desse estado, nenhuma lembrança (a princípio) deste período pôde ser mantida. Era como se tivesse havido um tempo em sua vida em que ela simplesmente não existira.

Ao sair da internação sentiu-se necessitada de ter uma Existência, como se isso nunca de fato tivesse ocorrido.

Agarra-se então à análise como sendo esta a única possibilidade de realizar seu intento.

Logo de início chamava atenção o quanto Ismália lutava por SER. À medida que o trabalho avançava, cada vez mais essa parecia ser uma questão fundamental para ela.

Extremamente fragmentada de início, Ismália dava a impressão de alguém que, conforme ia andando, ia “deixando cair” partes do próprio Eu, até ficar com muito pouco. No entanto, sempre recuperava os “objetos perdidos” e seguia seu caminho.

Apenas um objeto não podia ser recapturado: o ter sido deixada pela mãe biológica. Isto, mais do que

mágoa, deixou marcas profundas e insuperadas em Ismália. Tão profundas que “de nada adiantou” ter sido cuidada e criada por uma nova mãe, que também lhe proveu de afeto. Isso nunca contou. Apenas o que foi (e continua sendo) percebido como um abandono tão primitivo é que conta.

Logo no início de sua análise, Ismália já conduzia a analista a pensar sobre o lugar que lhe estaria destinado em seu mundo interno. Que tipo de objeto seria esse?

Isso levou inevitavelmente a recuperar, através da relação que era construída, os movimentos que envolviam suas relações objetais desde o início.

A sugestão de que não houve qualquer possibilidade de vinculação da mãe com seu bebê leva a imaginar esse bebê com uma vivência de abandono extremamente precoce. Já através do nascimento marcou-se uma primeira fonte externa de ansiedade: “a dor e o desconforto sofridos, assim como a perda do estado intra-uterino, provavelmente foram sentidos como agressão de forças hostis” (perseguição).¹

O abandono permite a inferência de que o contato com a mãe através da amamentação, dos cuidados físicos e afetivos sofreu aí seu primeiro golpe. Pode-se supor o quanto tais contatos foram realizados de modo precário, já que o bebê “chorava demais e ninguém agüentava”. Passou por várias “mães” que não “a suportaram”. Isso contribuiu enormemente no acirramento das primeiras angústias.

Considerando-se que “as primeiras experiências resultantes da amamentação do bebê e da presença da mãe iniciam uma relação objetal com ela, conforme postula Melanie Klein em “Algumas conclu-

sões teóricas sobre a vida emocional do bebê”, pode-se inferir que tipo de relação objetal pôde Ismália estabelecer: uma relação com o objeto ausente, aquele que abandona. Considerando-se ainda o grau de sadismo presente já nessa fase, surgiram fantasias de que seus ataques destruíram aquela mãe, solidificando-se cada vez mais a cada novo abandono (separação). Mas esse objeto não estava ausente por acaso: ele estava destruído através da fantasia de Ismália. Somando-se à culpa pelos ataques sádicos, criou-se um campo de extrema persecutoriedade, onde a mãe destruída poderia mover ações retaliatórias.

Apesar de ter até esse momento vencido as angústias da posição esquizoparanóide e conseguido atingir a posição depressiva, não é possível para Ismália tolerar a angústia de ter o objeto morto e não elaborado dentro de si – não consegue introjetar o objeto bom. Mantém então o objeto como idealizado, numa tentativa de suportar a dor e o sofrimento advindos de sua perda.

Em função disso, para poder se relacionar com um objeto bom – externo – Ismália utiliza-se de um artifício: escreve “comunicações” que entrega ao objeto-analista. Tais cartas, abundantes tanto na forma quanto na quantidade, tornam possível revelar seu amor pelo objeto sem causar qualquer dano a este.

Esta forma adotada para estabelecer uma relação com o bom objeto, é a “estratégia” que lhe permite, ao mesmo tempo, transitar entre os componentes da *organização patológica* que lhe serve de sustentação e o contato afetivo com o objeto.

Através das “comunicações” é possível manter-se vinculada a elementos que são, entre si, incompatíveis – organização patológica e internalização do

1. M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs, J. Rivière, “Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebê”. In *Os Progressos da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

objeto bom –, já que Ismália necessita de ambos.

Contudo, poder-se-ia questionar em que medida é possível fazer-se tal afirmação.

“...Existem, dentro das posições, estados mentais de qualidades muito diferentes. Na posição esquizoparanóide, o tipo de cisão” – decorrente da percepção do objeto – “pode ser considerado normal e distinto de estados de fragmentação que resultam de uma cisão desintegradora. Uma identificação projetiva violenta pode então levar a que tanto o objeto quanto a parte projetada do ego sejam estilhaçados em fragmentos mínimos, criando estados persecutórios muitas vezes com despersonalização e extrema ansiedade. Podem ocorrer tais estados quando a hostilidade predomina e, especialmente, se a inveja estimula ataques aos bons objetos. Quando isso acontece, é provável que a cisão normal entre bom e mau entre em colapso, o que leva a um estado confusional (Rosenfeld, 1950; Klein, 1957), particularmente difícil de suportar, levando a uma cisão desintegradora (...). O colapso da cisão normal pode tornar o paciente vulnerável à influência de uma *organização patológica* que oferece uma espécie de pseudo-estrutura para ajudar a lidar com o confuso e caótico estado mental (Meltzer, 1968)”.²

“O objetivo da organização parece ser a manutenção do *status quo*, ou seja, uma situação na qual persistem relações de objeto narcísicas e em que a identificação projetiva leva a que *self* e objeto sejam confundidos.

(...)

Isto significa que a fase seguinte da posição depressiva, em que se tem que renunciar ao objeto e fazer o luto por ele, não tem seu prosseguimento, e o

paciente fica encalhado com objetos concretamente internalizados, cada qual contendo partes do *self* que não pode deixar livres para que partam. Fazê-lo envolveria não apenas encarar a perda do objeto, mas também a perda do *self* que está nele contido. O luto, que normalmente permitiria a separação gradual entre *self* e objeto não prossegue, e daí não decorrem as vantagens conseqüentes, tais como o enriquecimento do ego derivado do retorno das projeções e, especialmente, a capacidade resultante de pensar simbolicamente.”³

Este torna-se então mais um ponto crítico para Ismália que, por não conseguir encarar essa experiência, mobiliza uma organização patológica para lidar com o conflito.

“Em fantasia, a organização pode se representar de modos variados, de forma mais vívida como uma gangue ou máfia, da maneira descrita por Rosenfeld (1971). Ele mostrou como a cisão e a identificação projetiva levam à não-aceitação como próprias de partes destrutivas do *self* e de objetos internos destrutivos, que são distribuídos pelos membros da gangue. O grupo é idealizado e a coesão do sistema defensivo é representada pela coesão da gangue, que depende de métodos perversos para assegurar dependência e lealdade. A gangue ou seu líder irá persuadir, seduzir e, se necessário, ameaçar para obter a obediência de seus membros, incluindo o paciente, que muitas vezes parece ser um membro relutante mas fraco demais para escapar”.⁴

Por seu caráter defensivo, a organização patológica propicia “uma espécie de pseudo-integração, sob o domínio de estruturas narcísicas (...) que pode dar a ilusão de proporcionar um grau de estruturação e estabilidade para o paciente e uma relativa isenção de ansiedade e dor.

2. Steiner, J. “O interjogo entre organizações patológicas e as posições esquizo-paranóide e depressiva”. In *Melanie Klein Hoje*, vol. 1. Rio de Janeiro, Imago, 1991.

3. J. Steiner, idem.

4. Idem.

Mesmo diante das dificuldades que se impõem ao manejo clínico desta situação, frequentemente é possível identificar as oscilações entre uma e outra posição, o que pode permitir localizar o encaminhamento para a posição depressiva expresso através de mudanças mínimas no processo mental do indivíduo”.⁵

Dentro dessa forma especial de organização, o objeto-analista é solicitado constantemente a manter-se conivente, sob o jugo da “máfia”. Como tal intento não é atingido, não é possível relacionar-se diretamente com o objeto-analista, já que se mantém sob vigilância constante. Isso remete diretamente à relação objetal primária, que foi tão acin-tosamente marcada pela destruição. Não é possível relacionar-se com um objeto que se destruiu e que, portanto, é potencialmente retaliador.

Ao mesmo tempo, para conseguir chegar ao objeto-analista, usa o artifício das “comunicações”, onde é possível estabelecer um contato afetivo com o objeto, sem despedaçá-lo e sem ser despedaçada por ele. Age, assim, com as cartas funcionando como uma espécie de “objeto transicional”⁶ que sirva de ponte, de elo de ligação entre Ismália e o objeto-analista.

Cria-se desta forma um espaço intermediário, que é o construído a partir da relação entre Ismália e o objeto-analista, que sobrepõe e ultrapassa os limites impostos pela “gangue”.

As cartas amorosas ficam cindidas dos momentos restantes das sessões, pois equacionam-se ao temor do abandono. Por isso, seu conteúdo não pode ser expresso verbalmente.

A relação com o objeto-analista é permeada pela ambivalência de sentimentos em função desta forma de organização psíquica.

O espaço criado pelas cartas permite ao mesmo tempo escapar do jugo da organização patológica e a criação do sonho dentro da relação analítica.

A maneira como esse sonho se desenvolve pode ser apreendida em qualquer uma das cartas de Ismália ao objeto-analista:

“Mamãe,
Você vive viajando, num país longe, lugar que também desconheço, e ainda me diz que vai fazer uma viagem ainda mais longe! Por acaso você já pensou como vai ficar esta pobre órfã? Com a sua ausência? Será que algum dia já pensou que penso muito em você? Bom, talvez até saiba. Mas tudo bem. Mas será que sabe mesmo?

Espero que antes de viajar deixe a comida do bebê no freezer, não deixe faltar o leite, enfim, os cuidados que precisa para continuar vivendo até a volta da mamãe.

Na realidade o bebê não entende nada disso, ele só grita pelas suas primeiras necessidades (como se alimentar por exemplo).

Mas um dia ele vai também crescer e assim poder entender as coisas de gente grande e daí compreender as ausências e até mesmo algumas férias que faz muito bem quando almejadas.

Perdoe-me
te amo

Alguém triste
mas alegre também.

06/11/93”

5. Idem.

6. D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Esta “comunicação” reflete perfeitamente o espírito que envolve todas as outras. Basicamente seu conteúdo e forma mantêm-se quase inalterados ainda hoje.

Não haveria risco em afirmar que as sessões enceram-se nessas “comunicações”. Fora delas, somente em momentos muito raros, basicamente quando se desorganiza, é que é possível encontrar a “verdadeira Ismália”. Nesses momentos torna-se evidente que está foragida do controle da “máfia”. Corporalmente sua expressão modifica-se enormemente, tornando-a “quase uma estranha” aos olhos da analista. Entretanto, é nesses momentos que torna-se possível se perceber um vínculo de proximidade. No entanto, na sessão seguinte, ela rapidamente se reorganiza e surge novamente senhora de si e mais distante. Mesmo assim, não deixam de existir *insights* e auto-percepções significativos, tanto assim que muitos avanços foram conseguidos.

O efeito desses movimentos sobre o psiquismo da analista são difíceis de expressar através de palavras. É como se ambas se encontrassem num campo não-verbal poderosíssimo, que as envolve completamente. Muitas vezes o surgimento da “máfia” não é identificado pela analista a tempo de localizar uma “invasão psíquica”. Somente depois de contaminada por seus efeitos é que se torna possível recuperar um lugar distanciado.

A identificação projetiva maciça despejada sobre a analista (tanto através das cartas quanto “pessoalmente”), por diversos momentos contribuiu para a manutenção da organização, uma vez que os progressos ficavam fora de questão. Somente a partir do desmascaramento da organização e sua forma de funcionamento foi tornando-se possível “não aderir ao movimento”.

Joseph (1975) descreveu a maneira pela qual um paciente pode *usar* o analista para “fugir a um vínculo engajado com o analista, em que o paciente corre o risco de experiências penosas e de uma desestabilização de sua estrutura de personalidade.”⁷

Bion (1961), citado por Hinshelwood, em seu *Dicionário do Pensamento Kleiniano*, também tentou apreender a experiência subjetiva do analista:

“A experiência da contratransferência parece-me possuir uma qualidade inteiramente distinta, que deveria capacitar o analista a diferenciar a ocasião em que é objeto de uma identificação projetiva daquela em que não o é. O analista sente estar sendo manipulado de maneira a estar desempenhando um papel, pouco importa quão difícil de reconhecer, na fantasia de outra pessoa – ou o faria não fosse pelo que, em rememoração, só posso chamar de perda temporária de *insight*, uma sensação de experimentar sentimentos intensos e, ao mesmo tempo, a crença de que a existência destes é inteira e satisfatoriamente justificada pela situação objetiva. Do ponto de vista do analista, a experiência consiste em duas fases estreitamente relacionadas: na primeira há a sensação de que, seja o que for que se tenha feito, certamente não se deu uma interpretação correta; na segunda, existe a sensação de ser-se um tipo particular de pessoa, em uma situação emocional particular. Acredito que a capacidade de livrar-se do entorpecedor sentimento de realidade que é concomitante a este estado constitui o requisito primordial (Bion, 1961, p. 149).”

Embora muitos autores tenham tentado aproximar-se o mais possível das questões que envolvem a contratransferência, e saibamos disso, muitas vezes só nos damos conta de sua presença em pleno movimento contratransferencial durante o contato

7. R. D. Hinshelwood, *Dicionário do Pensamento Kleiniano*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

com o cliente.

Creio que o que torna a experiência contratransferencial com Ismália, ao mesmo tempo tão assustadora e tão especial, deve-se à minha percepção, ao nível inconsciente, da dominação da pulsão de morte como estruturante da “organização de defesas onipotentes” que se apresenta nesta paciente. Conforme Rosenfeld (1971), “...As partes destrutivas e autodestrutivas da personalidade exigem ser idealizadas e intimidam ou seduzem as partes amorosas, construtivas e mais realísticas da personalidade a essa idealização”.⁸

Ao mesmo tempo, não fosse pela intensidade com que a identificação projetiva é utilizada, talvez houvesse menos possibilidades de acesso ao seu mundo interno. Decorre daí a experiência psíquica compartilhada com Ismália de “mergulho no abismo” que a atrai tão intensamente; um mergulho que nos mobiliza, exatamente como um corpo durante uma longa queda. A questão é ser acompanhante nessa viagem, uma viagem à qual não é possível apenas observar de longe.

Existe uma questão que me inquieta: poderá vir a ser possível a Ismália introjetar um bom objeto? Conseguirá essa pessoa, apesar de toda a organização da qual se acha prisioneira e cúmplice, construir esse objeto dentro de si? Não sei se estas indagações podem ser respondidas, mas de qualquer maneira é instigante tentar pensar no quanto algo tão básico, estruturante e com fatores disposicionais tão evidenciados, possa vir a se modificar, e principalmente o papel da análise nesse contexto.

Creio que volto à questão referente ao lugar que o objeto-analista pode ocupar no mundo interno de Ismália. O andamento de nosso trabalho tem se

mostrado muito revelador sobre seu funcionamento mental em concordância com o meu, no sentido de que uma relação transferencial intensa tem sido construída ao longo do tempo. Uma relação que tem produzido frutos. Essa produção permite-me supor que elementos simbólicos têm se instaurado no psiquismo de Ismália. Resta-nos saber até que ponto tais representações podem conduzir à criação do bom objeto; aquele que possa ser amado por inteiro e que traga alívio e satisfação a alguém que se impede de usufruí-lo.

“Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura” (Rosa, Guimarães, in *Grande Sertão: Veredas*).⁹ □

Referências Bibliográficas

- BARANGER, W. *Posição e Objeto na obra de Melanie Klein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- HINSHELWOOD, R. D. *Dicionário do Pensamento Kleiniano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- KLEIN, M. et al. “Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebê”. In *Os Progressos da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- RODRIGUES, A. M., CASTRO, D. de A., TEIXEIRA, I. P. *Antologia da Literatura Brasileira*, vol. 1. São Paulo: Marco Editorial, 1979.
- STEINER, J. (1985). O interjogo entre organizações patológicas e as posições esquizo-paranóide e depressiva. In *Melanie Klein Hoje*, vol. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Kátia Eliana Baptista de Novaes
Rua Vergueiro, 3270
04102-031 - São Paulo - SP

8. Idem.

9. A.M. Rodrigues et al. *Antologia da Literatura Brasileira*, São Paulo, Marco Editorial, 1979.

Problemas no uso da psicanálise em pesquisa acadêmica: Relato de investigação acerca do falar do adulto sobre a criança

GUSTAVO ADOLFO RAMOS MELLO NETO*

Este artigo relata pesquisa, psicanaliticamente orientada, a respeito do discurso adulto em torno da criança e, ao mesmo tempo, discute os problemas epistemológicos encontrados nessa espécie de uso da psicanálise.

O primeiro problema é acerca de como fazer desse tipo de fenômeno – a princípio representações culturais – objeto de investigação psicanalítica. A solução encontrada foi de nele buscar indícios de manifestações do inconsciente, suas ambivalências, seus simbolismos, sem, contudo, identificar tais indícios com manifestações realmente inconscientes que se dão no indivíduo. O segundo problema é sobre como enquadrar psicanaliticamente representações que são notadamente conscientes e socialmente dadas. A solução encontrada propõe um hipotético ponto limite entre realidade inconsciente e realidade social percebida no consciente. O terceiro problema é relativo à psicanálise fora da situação terapêutica e do uso de entrevistas. A solução encontrada é a de mostrar indícios empíricos de verificabilidade e propor a própria cultura (um suposto público) como agente de verificação.

Finalmente, à guisa de ilustração, são expostos resultados interpretativos da pesquisa (onde 20 sujeitos foram entrevistados). A criança aí aparece representada como tensionada entre os modelos culturais e a singularidade da experiência do sujeito que representa, configurando-se, de fato, em um ponto limite entre desejo inconsciente – lugar da idealização – e experiência vivida no consciente.

* O autor é professor e pesquisador do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-PR, Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP e Doutor em Psicologia pela USP.

A utilização de leitura psicanalítica fora do chamado *setting* analítico ou, *grosso-modo*, exterior ao tratamento, suscita problemas bastante conhecidos.

Um deles é o reducionismo, a prensagem forçada de fatos sociais, políticos e artísticos pela linguagem dos divãs e dos consultórios. É comum dizer-se que há sempre um psicanalista de plantão nas “soirées” culturais.

Outro problema, aparentemente mais sério, diz respeito a pontos epistemológicos como verificabilidade e alcance de uma tal leitura fora – e até mesmo dentro – da situação terapêutica. Questionar a confiabilidade epistêmica sobre fora e dentro desse *setting*, significa desconfiar de toda a cientificidade do discurso psicanalítico, o que tem sido feito por autores importantes como Wittgenstein e Popper, mas não é aqui o objetivo. Deixo entre parênteses essa problemática geral e proponho – nesse mesmo clima de desconfiança – levantar questões a respeito da leitura psicanalítica exterior à situação clínica, especificamente aquela empreendida na investigação acadêmica.

Entretanto, não se trata de discutir todas ou muitas pesquisas desse gênero; proponho, sim, relatar uma investigação, feita por mim e apresentada como tese de doutorado em 1993, acerca do falar do adulto sobre a criança, e apontar problemas de sua abordagem que reivindico ser psicanalítica.

1. Problemas iniciais

O objetivo desse trabalho, resumidamente, foi estabelecido como o de expor psicanaliticamente – o que pode ou não significar interpretação – as imagens que adultos de ambos os sexos iriam construindo no seu falar sobre a criança, colhido tal falar através de entrevistas gravadas.

Esse objetivo surgiu de outra pesquisa que conduzi anteriormente.

Nessa última busquei interpretar, de um ponto de vista psicossociológico, as representações que críticos especializados em literatura infanto-juvenil teriam produzido em torno da criança e da literatura durante os anos 50 no Brasil, em seus escritos. Coletei a maioria desses escritos, seja em livros, seja em revistas, e os recortei sob dois aspectos: o de seu contexto cultural e o das imagens sobre a criança propriamente e sua função enquanto catalizadoras de atitude no público adulto.

Como resultado, foi possível encontrar um contexto dito explicitamente escolanovista, mas de um escolanovismo um tanto paradoxal ao encontrar-se com a figura da criança. Isto é, as suas idéias de olhar empiricamente as existências e de resistir em aceitar valores essencialistas e, *a priori*, viam-se sacrificadas por uma criança eterna, alma de poeta, mas cercada de cuidados tanto mais rígidos quanto selvagem seria a sua natureza.

Assim, do ponto de vista das imagens, foi possível ver surgindo uma criança construída de maneira um tanto ambivalente: idealizada pelo seu poder imaginativo, invejável pela sua liberdade e alegria, mas, ao mesmo tempo, vista negativamente pelo seu egocentrismo, pela sua suposta não racionalidade e pela sua rebeldia. Essa bipolaridade da imagem, mesmo quando era solucionada pelo “instruir-divertindo” que por vezes vinha na forma de regras de censura do livro infanto-juvenil, levou-me a suspeitar de uma certa clivagem nas representações cujo pretexto seria a criança.

Isso significa, pois, supor elementos inconscientes na raiz dessas imagens culturais. No entanto, esse mesmo material cultural – textos – não seria adequado à pesquisa de tal suposição, a não ser em um

sentido muito genérico, aquele que postula estar o inconsciente sendo produzido em qualquer discurso. Não seria adequado, por tratar-se de textos pragmáticos, de alto teor de formalização.

Propus-me então, para essa nova investigação, entrevistar indivíduos, supondo que neles iria encontrar um falar sobre a criança realmente fraturado e marcado por indicações de elementos inconscientes.

Já neste ponto vale a pena fazer alguma indagação metodológica. Existirá, mesmo, uma passagem direta das imagens culturais bipolares para uma suposta clivagem ou dissociação das representações suscitadas no discurso individual? Não serão ambas representações de naturezas e funções diferentes? Não terá a bipolaridade da imagem da criança nas representações culturais mais um sentido gnoseológico, de explicação da natureza humana que apenas chega a ser ou contradição ou mito educacional, enquanto a clivagem significa a criação de duas relações com o objeto, relações que não se tocam e são mantidas assim por um certo esforço psíquico?

De fato, postas assim, imagem cultural e representação individual aí também não se tocam, a não ser pela ambivalência – de valor na primeira (a bipolaridade) e de sentimento na segunda – que, se não é contínua entre ambos tipos de representações, ao menos permite que da bipolaridade possa-se *intuir* a fratura, a clivagem, o desejo no falar individual sobre a criança.

Creio que, nesses termos, é possível estabelecer mediações que não identifiquem, mas permitam alguma passagem entre o fato psicossocial e o psíquico propriamente.

Aqui cabe uma pequena digressão.

Laplanche (1992) rejeita a noção da psicanálise aplicada em favor do conceito de psicanálise “exportada”, uma vez que aplicação suporia a abstração e transferência para outro domínio de teoria e método desenvolvidos no contexto do tratamento. Isso desdenharia a função constituinte, no movimento psicanalítico e na teoria, que têm os estudos freudianos extratratamento, ou seja, a interioridade da psicanálise e da cultura.

Pois bem, com base no que disse acima sobre a pesquisa psicossocial e a psicanalítica, seria interessante pensar se o conceito de aplicação não seria incômodo também por ser falso, por não haver possibilidades de aplicação direta da psicanálise a fatos culturais.

Isso, ainda, traz o problema de qual é a direção a que se destina essa psicanálise extramuros: para desvelar o recorte de realidade que faz na cultura ou para somente contribuir com o seu próprio desenvolvimento teórico, como quer F. Regnault (1989)?...

Mas, falemos disso no final.

2. Problemas do enquadre teórico

Para tomar, então, o discurso adulto sobre a criança de um ponto de vista psicanalítico, foi necessário situar o problema dentro da psicanálise, isto é, no plano dos fenômenos e explicações que lhe são próprios: em última instância, aquilo que é possível relacionar ao inconsciente.

Fiz, dessa forma, uma suposição radical, de fato uma redução. Propus que o falar sobre a criança poderia ser visto como pura realidade psíquica, tomada esta última no sentido em que Freud lhe atribui em *A interpretação dos sonhos* (cap. 9, item f), como formações cujo núcleo central é o desejo

inconsciente (e, talvez, também as defesas do Eu).¹ Tratam-se de cenas inconscientes ou cenas a elas conexas.

Ora, tomar nesse sentido o discurso adulto sobre a criança significaria postulá-lo como estando plenamente no reino da fantasia, o que não é verdadeiro.

Autores como Ariès (1986), Badinter (1985), Snyders (1981), Costa (1983) apontam a historicidade das noções acerca da infância e suas determinações no advento das sociedades modernas. E, além disso, há a criança real percebida no cotidiano de cada um de nós. Portanto, trata-se aquele discurso de realidade material-social percebida. Tem-se, pois, um paradoxo.

Pensei, então, que a solução seria não fugir desse paradoxo, mas incluí-lo na hipótese geral do trabalho, que seria a de que a criança construída no falar do adulto é ao mesmo tempo realidade psíquica e realidade material-social percebida.

Entretanto, dessa afirmação surgem três novos problemas. Primeiro, de que realidade material estarei falando? Segundo, o que se caracteriza como realidade psíquica também não será algo social? E, terceiro, se a hipótese contém ambas as realidades, tratou, então, a pesquisa de olhá-las num esforço interdisciplinar entre a psicossociologia e a psicanálise, onde a primeira se detém na realidade material-social e a segunda na realidade psíquica?

Pois bem, a oposição entre realidade psíquica e material surge na psicanálise quando Freud se vê decepcionado com os relatos de seus pacientes sobre terem sido seduzidos sexualmente na infância. Diz não poder aceitar *a assombrosa circunstância de que todos os casos obrigavam a atribuir*

atos perversos ao pai (Carta a Fliess de 21/09/1897). Em sua Autobiografia, afirma, ainda: *deduzi, em seguida, da minha experiência (...) que os sintomas neuróticos não se achavam enlaçados diretamente a sucessos reais, mas a fantasias optativas, e que para a neurose era mais importante a realidade psíquica que a material* (p. 2777).

Nesse sentido, se a realidade psíquica aparece ligada ao inconsciente, na forma de “fantasias optativas”, a realidade material surge como fato, acontecimento testemunhado. Contudo, isso não é tão simples, pois o criador da psicanálise ainda afirmara em *A interpretação dos sonhos: O inconsciente é o psíquico verdadeiramente real; sua natureza interna nos é tão desconhecida como a realidade do mundo exterior que nos é dada pelo testemunho de nossos órgãos sensoriais* (p. 715).

Se, dessa forma, o mundo exterior é assim *kantianamente* tão inacessível quanto o inconsciente, o que temos por realidade material não é a coisa, mas a sua representação posta para a consciência e, assim, poderia também ser chamada psíquica.

Grosso modo, sim. Se se entende por psíquico aquilo que tem significação, a realidade material percebida é fenômeno dessa espécie; todavia, não é isso que se tem em mente na psicanálise. Quando Freud atribui realidade à fantasia inconsciente, o faz atribuindo-lhe dureza, resistência, articulação, tanto quanto teria o mundo externo, qualidades essas não tão atribuíveis às representações conscientes, posto serem exatamente isso: representantes de duas realidades. Sendo assim, podemos, sim, tomar a realidade material *representada* como fenômeno psíquico, mas não como realidade em si mesma.

1. Se no estabelecimento da 1ª tópica o desejo ocupa o núcleo do inconsciente, como se vê em *A interpretação dos sonhos*, após o surgimento da segunda tópica as defesas passam também a constituir-se centralmente, como se lê em *Análise terminável e análise interminável*.

Mas, realidade em algum plano... o plano do social, que é o lugar do teste de realidade, pois é aí que nossas representações conscientes tornam-se substanciais, verdadeiras ou falsas, testemunhadas pelo outro, cotejadas ao mesmo tempo com o objeto e com as representações de outras pessoas e com aquelas representações socialmente instituídas. São dessa espécie as idéias historicamente dadas acerca da criança de que falei acima.

Trata-se então, de dois níveis diferentes de realidade de aquela dita psíquica e esta nomeada como: material-social, de maneira que esta última não teria, de fato, o estatuto de realidade para o psíquico, mas o teria para o psicossocial.

Aqui, então, cabe a segunda pergunta feita: não seria também social a realidade psíquica?

Do ponto de vista da pulsão, isso não seria assim. Se a realidade psíquica, enquanto inconsciente, é lugar privilegiado da pulsão, é preciso lembrar desta última como representante psíquico do somático.² De outro lado, do ponto de vista da segunda tópica, já não se trata de uma pulsão solitária, mas de uma pulsão na presença do outro, através da constituição do superego, portanto social. Entretanto, esse "social" do superego, da lei, não é o mesmo do *fato* social. Trata-se do outro *no* inconsciente, um outro narcísico, um não outro.

Diz Freud:

O "superego", advogado do mundo interior, ou seja, do id, se opõe ao "ego", verdadeiro representante do mundo exterior ou da realidade. Os conflitos entre o "eu" e o ideal refletem, pois, em último termo, a antítese do real e do psíquico, do mundo exterior e o interior. (O ego e o id, pp. 2714-5).

Portanto, o "social" da realidade psíquica não é o mesmo do fato social representado no consciente. Esse, sim, seria o social da Sociologia e da Psicologia Social.

Nesse sentido, então, a pesquisa proposta iria por duplo caminho, um da interpretação psicanalítica e outro da investigação psicossocial das representações?

Isso é possível de ser feito, existem vários trabalhos abordando interdisciplinarmente as representações, como são aqueles freudo-marxistas ou aqueles ditos culturalistas ou, ainda a chamada análise institucional de Louraux e Lapassade.

Porém, não é isso que estou propondo. Proponho, sim, que essas duas realidades, psíquica e material-social percebida em algum lugar devem se tocar, mesmo que tangencialmente, e a esse lugar hipotético chamo ponto-limite.

Na verdade, um tal lugar não é algo exatamente novo. Vejo-o já dito por Freud, de alguma maneira, em "Os dois princípios do funcionamento mental", onde o autor expõe o princípio do prazer e o princípio de realidade como, sem se mesclarem, capazes de produzir formações compósitas, como a neurose, a educação, a arte. Tratar-se-ia, penso, também de um lugar existencial, onde o homem vê-se tensionado entre aquilo que é onipotentemente desejante e aquilo que exige teste de realidade, isto é, renúncia. E chamo de ponto-limite pela analogia que essas duas palavras têm com um certo sentido matemático: ponto, como lugar virtual, hipotético; e limite por ter este que ser sempre definido por tangente, por não tocar.

Dessa maneira, se proponho interpretar o discurso adulto sobre a criança nesse ponto-limite, não creio

2. Diz Freud, "se consideramos a vida anímica do ponto de vista biológico, a pulsão nos aparece como conceito limite entre o anímico e o somático, como um representante dos estímulos procedentes do interior do corpo..." (A pulsão e seus destinos, p. 2041).

ser necessária uma teoria psicossocial ou, mesmo, sociológica a articular-se com a psicanálise; essa última, por si só, fornece instrumentos. Isso porque realidade psíquica e realidade material-social representada estão aí sendo psicanaliticamente lidas.

Tal ponto-limite ainda traz uma vantagem metodológica: restringe a interpretação em sua profundidade. Não se trata, assim, de fazer surgir formações inconscientes – não creio que isso seja possível fora da situação terapêutica – e nem de pensar que se as está fazendo surgir, quando, de fato, não se está. Trata-se de buscar representações em um limite virtual entre tais formações e aquilo que é capaz de consciência.³

3. Problemas de método

Para tomar os discursos nesse ponto-limite, não utilizei de protocolos de sessões clínicas ou de entrevistas totalmente abertas, mas planejei um roteiro. Isso porque em uma abertura muito grande do falar, o objeto da representação buscada, a criança, poderia ser perdido em múltiplos temas. De outro lado, o fechamento, através de questões prévias, poderia comprometer o surgimento de associações que fossem minimamente livres.

Criei, então, um roteiro de perguntas imaginativas, com algum grau de projetividade, isto é, uma situação composta de uma certa desorientação, um tanto vaga, lacunar. Propus as seguintes questões: “o que é criança?”; “fale de uma criança em particular”; “como você imagina a sua infância?”; “como você imagina a infância de seus pais?”; “como você imagina a infância dos seus filhos ou possíveis filhos?”; “como você imagina a infância dos filhos

dos seus filhos?”. Foi pedido também que cada entrevistado imaginasse uma cena relacionada à entrevista. Um ano depois, tendo sido essa entrevista transcrita e lida pelo entrevistado, uma nova entrevista foi feita, baseada apenas nessa leitura.

Tais perguntas têm sentido temporal e, ao mesmo tempo, buscam regiões mais afetivas do eu, que dizem respeito a si próprio e às relações familiares. Entretanto, propor perguntas preparadas e, a partir delas, estabelecer interpretações sem que haja um paciente real para “perlaborá-las” seria, no mínimo, aviltar a regra básica da livre associação. Ora, se a prática psicanalítica se caracteriza por uma luta contra as defesas do eu e a verossimilhança de suas interpretações e reconstruções tem como parâmetro de confirmação, no plano do observável, o próprio fluxo de associações do sujeito⁴, como é que um roteiro pode aí se salvar? E, ainda, como uma ou duas entrevistas de duas horas podem trazer confirmação às hipóteses interpretativas?

É verdade que Freud, Ernest Jones, Otto Rank e tantos outros fizeram interpretações extraclínicas, onde não havia pacientes a associar. Da Vinci não foi paciente de Freud, nem Karamazov e nem o próprio Schreber. Da mesma forma, nem Hamlet e nem Shakespeare deitaram-se no divã de Jones, o que não o impediu de esquadriñar as relações edipianas de tão ilustres personagens. De outro lado, pode-se dizer que tais ousadias trazem verdades sobre o seu objeto, sobre Hamlet ou Da Vinci, mas funcionam como metáforas e analogias que, levadas para dentro da teoria psicanalítica, passam a tomar parte de sua construção. Veja-se que o complexo de Édipo é a metáfora analógica a um mito.⁵

3. E não creio que esse ponto-limite possa ser chamado de pré-consciente, posto que na tópica freudiana o pré-consciente forma com o consciente um mesmo sistema. O ponto-limite de que fala não é tópico, mas existencial; e não é real, mas virtual.

4. Ver S. Freud Construções em psicanálise. In *Obras Completas*.

5. No uso que Freud faz desse mito, é melhor pensar que a referência principal é menos o mito do que a peça de Sófocles. Isso porque o complexo de Édipo, como “fantasma”, tem o sentido de cena. É por isso que, em *A interpretação dos sonhos*, Freud também refere-se ao Hamlet de Shakespeare, mas somente E. Jones vai deter-se em sua interpretação.

O problema da entrevista, por sua vez, quer dizer da pergunta, não deixa de ser tocado pelo próprio Freud nos primórdios da construção da psicanálise. Em *Estudos sobre a histeria*, o autor relata que já estava abandonando seja a hipnose, seja o interrogatório como procedimentos de entrada nas representações inconscientes supostas na raiz dos sintomas. Isso porque tais artifícios, ao invés de vencerem as resistências, as estaria auxiliando. Entretanto, diz Freud, a inutilidade terapêutica do interrogatório e, até mesmo, a explicação ou interpretação precoce, não impediriam algum saber acerca das idéias inconscientes procuradas e

Ao começar uma análise em que esperamos achar tal organização do material patógeno, deveremos ter em conta que é totalmente inútil penetrarmos diretamente no nódulo da organização patógena. Ainda que chegássemos a adivinhar, não saberia o enfermo o que fazer com ela.

(Estudos sobre a histeria, p. 160).

Isso leva a que a experiência que Freud está apontando para a idéia aparentemente paradoxal de que há um saber antecipável, mas enquanto tal não se configura em saber ou, ainda, em pleno saber.

Possivelmente, é algo assim que o guia nas suas “psicanálises aplicadas”.

Pois bem, é essa idéia que assumo para a pesquisa: a de um saber não pleno, mas um saber, misto de intuição, antecipação, observação e categorias teóricas delimitadas. Dessa forma, não se trata de psicanalisar algo ou alguém, pois isso só seria factível dentro da transferência, seja qual for a definição que se dê a ela, mas de intuir significações antecipadas sobre aquilo que se fala ou se deixa de falar nesse discurso tão ambíguo que é aquele sobre a criança.

Contudo, se no tratamento quem dá devoluções

observáveis é o paciente, quem ou o quê as daria na pesquisa proposta?

Devo dizer que o próprio entrevistado fornece alguns indícios. A lacunosidade do roteiro permite fluxos de associações, acompanhadas de expressões afetivas como choros, risos, aflições. E não são somente as perguntas planejadas, mas afirmações e interrogações que, como entrevistador, fui introduzindo para marcar o discurso e que parecem provocar o entrevistado. Há, também, a cena imaginada, pedida no fim da entrevista, que, especialmente, trouxe um fluxo associativo muito forte e imagens afetivamente bastante carregadas, como representações de abandono e morte. Ainda do ponto de vista empírico, vão aparecendo recorrências de palavras, de frases e de temas em momentos diferentes da entrevista, mas que parecem se conduzir para um único núcleo. Por vezes, isso se deixa acompanhar de atos falhos muito expressivos. Para se ter uma idéia desses acontecimentos surpreendentes é preciso ler os protocolos analisados de entrevistas completas, o que não é possível colocar aqui.

No entanto, para além dos sujeitos da pesquisa, há outro destinatário privilegiado: o leitor. Suponho que a psicanálise, ao trabalhar com material cultural, tem aí o seu lugar de verdade, o sujeito indeterminado que vai ou não acolher, vai ou não identificar-se com o drama que a psicanálise pode relatar, colocando-se dentro dele. Nesse sentido, o saber psicanalítico aproxima-se ao estético, onde a verdade só pode ser intuída e o é como efeito sobre o destinatário. Saber entre científico e estético, como na *Gradiva*, analisada por Freud, em que Zoé pisa, ao mesmo tempo, no solo da realidade e no perigoso chão do delírio de Hanold.

É dessa forma que se pode, aqui, responder a questão colocada no princípio, afirmando que a psicanálise extraclínica não somente destina-se à

construção interna da própria teoria psicanalítica, mas também ao desvelamento do objeto extraclínico que escolhe interpretar, assim como ao seu público extratratamento, suporte desse objeto.

Finalmente, é preciso dizer que para a pesquisa foram entrevistados dois grupos de sujeitos: um de educadores pós-graduandos em Educação e outro de trabalhadores braçais, em um total de 20 pessoas, todas moradoras no estado de São Paulo. O primeiro grupo foi escolhido por ser o educador um dos principais responsáveis pelas ideologias em torno da criança; já o segundo grupo foi escolhido como um contexto que oferece algum plano de generalização. Foram entrevistadas pessoas de ambos os sexos, entre vinte e cinco e quarenta anos de idade.

As entrevistas foram gravadas e interpretadas no próprio momento da transcrição. Tal interpretação foi exposta através do uso da metáforas e não de termos técnicos, de forma que pudessem efetivar o sentido estético que supponho ver na psicanálise, e feitas como que dirigidas a um paciente imaginário.

Como aqui é impossível anexar algumas delas, vou, pelo menos, ilustrar – e não demonstrar – a discussão com algumas das conclusões gerais. Vejamos.

4. Algum resultado

Um ponto que me pareceu interessante não é difícil de expor – em tão curto espaço⁶ –; trata-se da singularidade extrema que a figura da criança toma no falar de cada entrevistado, como se ocupasse em cada indivíduo um lugar diferente do que ocupa no

psiquismo de outro indivíduo. Há, então, nos discursos analisados, o aparecimento de idéias coletivas acerca da criança e de representações muito individuais sem que essas duas espécies de representações formem um todo lógico e coerente ou, pelo menos, que apontem uma relação entre ambas que permita prever a ação desses indivíduos em relação à criança a partir das imagens coletivamente dadas de infância. Exemplos de trechos de entrevistas:

Osmar⁷, que é psicólogo, diz-me: *“a morte é uma coisa que me veio muito próxima com a chegada dos filhos. (...) Uma angústia malfazeja, malvinda (...) da fragilidade que não sei se é real, entende?”*

Ou seja, a idéia coletiva de fragilidade da criança ganha conteúdos singulares de angústia.

Ainda, para Carlos, pedagogo e mestrando em Educação, uma idéia geral com que define a criança – pura, criativa e imediatista – não caberia para ele mesmo enquanto criança, mas sim aos amiguinhos mais ricos, supostos como mais felizes, pois *“acho que tá muito associado a esse contexto meu, o fato de eu não ter tido pai (...) logo fui me colocando como arrimo de família, desde pequeno”*. Em um momento bastante regressivo da entrevista pergunto-lhe *“você não se sente muito criança, né?”*, ao que responde *“acho que não, crianças eram os outros que tinham uma família normal, pai e mãe”* ou *“talvez, uma imagem mais genérica de criança até destoe um pouquinho do que foi a minha infância”*.

Outra entrevistada, Sílvia, pós-graduanda em Educação, supõe a sua infância tão prazerosa e ideal que a sente preservada contra a sua própria adolescência, quando teriam começado os problemas de

6. Para uma leitura mais detalhada, tomo a liberdade de recomendar o livro *O ardil da criança*, de minha autoria, publicado pela Editora da Universidade Estadual de Maringá, em 1994.

7. Todos os nomes de entrevistados aqui são fictícios.

“pode e não pode” com seu pai. Já para Nilde, empregada doméstica que teria sido muito maltratada na infância, a criança seria ao mesmo tempo *“a coisa mais linda do mundo”* e uma coisa maligna, diz ela *“toda criança é maligna. Pequenina, né, gosta de fazer umas coisas... quando é para chorar ou é para fome ou com sono. Quando é novinho dorme e fica gritando, quando é mais velho é diferente, ele traz alegria”*.

Ao final de cada entrevista, já disse, peço ao entrevistado que me dê uma cena que se relacione ao tema da entrevista, a criança. O que vem são cenas muitíssimo singulares e reveladoras.

São cenas como Rute, também pós-graduanda em Educação, vendo-se na cozinha de sua casa, na infância, protegida por sua mãe; é Silvia imaginando o seu filhinho plenamente atendido pela mãe; é Carlos vendo-se desmaiar, quando criança, ao retirarem-lhe sangue; é Osmar contando o filme *Minha vida de cachorro*; é Nilde vendo-se praticar um ato de violência mortal, ao empurrar uma coleguinha de uma ponte e em seguida ser surrada pelos pais; é Cleo retratando a sua sentida solidão aos seis anos e é Milton, um oficial de justiça de São Paulo, lembrando o dia em que o pai o abandonou e à sua mãe, diz *“foi o dia em que voltei de viagem e meu pai não tava em casa (foi para o Egito e nunca mais foi visto). De repente, eu tava de mão dada com a minha mãe, eu vi tudo, eu não sabia falar nada, única coisa que eu sabia é que o meu pai tinha ido embora”*. Teria ficado atônito *“fiquei, tudo bem, mas a minha pureza, a minha inocência, sabe? ficou assim intacta; eu não pertencia ao mundo em que tava acontecendo, sabe? Eu era... eu tava acompanhando ali”*. É interessante que só depois de terminada a entrevista descubro que Milton é comissário de menores, sem que tivesse falado de qualquer criança de sua experiência profissional. Um trecho como esse parece bastante ilustrativo da tensão entre a singularidade e a idéia coletiva ou

modelo cultural, resultando em tensão entre o experienciado e o ideal, mas em uma forma que sugere algo semelhante a uma dissociação do eu na sua relação com o objeto criança e como o *si-mesmo* quando criança. Ao menos, aponta-se certa denegação, possivelmente de conteúdos de rejeição e mágoa, que poderiam “macular” a imagem idealizada e narcísica de seu eu infantil.

Algo semelhante se dá quando peço para os sujeitos falarem sobre crianças concretas conhecidas por eles. Todos os que têm filhos falam desses, o que é natural, mas somente desses. Milton, que não os tem, fala só de si e dos irmãos, apesar de ser oficial de justiça da vara de menores. Carlos e Cleo, que também não têm filhos falam de outras crianças, mas todas essas crianças acabam por não aparecer como crianças concretas, mas como imagens idealizadas. Quando, por exemplo, peço a Carlos para falar de alguma qualidade concreta das crianças de quem diz gostar, apenas lembra-se de que são obedientes, isto é, não se trata de uma qualidade da criança em si, mas de um aspecto desejado pelo adulto. Mas o mais interessante está na entrevista de Osmar, que é também terapeuta de crianças que, perguntado porque não havia falado de seus pacientes infantis, responde que chegou a pensar nisso, mas diz *“eu vejo mais meus filhos como crianças, os pacientes são... inconscientes com que eu tenho que trabalhar”*.

Tratam-se, então, mesmo quando as imagens coletivas estão presentes, de representações muito singulares sobre a criança, só inteligíveis dentro da dinâmica psíquica de cada sujeito.

Entretanto, tal singularidade poderia estar em direção a alguma universalidade, uma vez que carrega algo do coletivo. Mas não parece ser assim, posto que as representações singulares parecem mais se justapor àquelas gerais do que estabelecer nexos formais. É dessa forma que alguns sujeitos ao lerem

a sua entrevista aparentam mal-estar, supondo-se em contradição. Por exemplo, diz Osmar: *“Aí entra de novo aquele paradoxo, eu não acredito que os pais façam seus filhos, façam mal aos seus filhos, mas afirmo, ao mesmo tempo, que o seu olhar pode interferir em mim de tal forma que modifique a minha descoberta de mim mesmo”*.

Ou, ainda, diz Carlos *“fico batendo na mesma tecla, em toda a entrevista. Fico me cobrando muito: “tá certo que você teve esses problemas; tá certo que você vai criar condições prá sua mãe e pro seu tio. É verdade, mas será que não há um pouco de exagero nisso?”*. Trata-se da contradição sentida entre o que o leva a queixar-se tanto ao entrevistador, a demandar nele, e uma certa mirada objetiva à sua vida propriamente.

Outros sujeitos, ainda, como Cleo, que é psicóloga e pós-graduanda em Educação, vê-se em contradição *quando não consegue conciliar o seu sentimento em relação à criança e o que chamou de seu discurso acadêmico; portanto, duas representações inconciliáveis de criança*.

Essa singularidade toda, pois, unida a essa espécie de *mal-estar* intelectual foi categorizada e discutida mais detidamente; todavia, o que já se pode ver aqui é novamente uma figura da criança como pretexto – o representado não se dirige de fato à figura da criança real mas trata-se de representar o próprio eu do sujeito, principalmente nas suas angústias e aspirações infantis.

Esse eu, então, para ir tomando forma, vai se construindo através de limites, que são: a sua finitude temporal, isto é, o discurso sobre a sua própria morte através da criança, e sobre o futuro. Um exemplo interessante a respeito da criança como “criadora” da idéia de tempo é o de Sílvia, que diz *“até o P nascer, eu não trabalhava nem um pouquinho com essa idéia de futuro. Prá mim era o aqui e agora e passado e tá bom aí, né?! Agora, com o*

P, que eu começo a trabalhar um pouco mais essa questão; às vezes até curto de falar puta! nós temos muita coisa que a gente ainda vai fazer juntos!”

Também surgem como limites do eu as suas faltas, sejam infantis, sejam adultas, para as quais a figura da criança pode surgir como restauradora. Outros limites, ainda, dizem respeito ao esforço que o eu adulto faz para tentar preservar a criança de si mesmo, de se misturar a esse eu. Como uma espécie desse limite, surgem as redes associativas a identificar o eu adulto com seus filhos e outras crianças, onde a criança é feita equivalente ao eu, porém, nesses mesmos jogos de identificação, as diferenças aparecem como reconhecidas. Diz Rute sobre a filha: *“Identidade. Muita. Eu e a minha filha, pelo fato de ser mulher, pelos pontos de semelhança do meu pai com o pai dela, que é o meu marido, né, eu vejo uma fi... uma mãe que tem uma filha, assim como minha mãe me teve”*; e sobre o filho: *“Eu vejo nele um pouco da relação que eu estabeleço com o meu marido. Eu vejo nele um pouco do meu marido, ao mesmo tempo carinho, paixão e brigas. Eu vejo no B. um filho muito carinhoso, tem um carinho enorme comigo, mas não deixa de impor a sua vontade”*. Ao mesmo tempo, Rute fala em preservar a autonomia de seus filhos, de possibilitar-lhes maneiras de serem eles diferentes dela mesma.

Trata-se de um jogo do limite e do sem limite.

Outra forma, enfim, de limite do eu, surge através do reconhecimento ou não das diferenças sexuais entre o eu e a criança e entre as próprias crianças. Na maior parte das vezes essa diferença aparece afirmada e negada ao mesmo tempo.

Tal jogo dinâmico e plástico do limite e do sem limite do eu em relação à criança é muito interessante no sentido de mostrar não apenas o impulso narcísico do adulto em direção à criança, mas

também um esforço por preservar a personalidade da criança e sua alteridade. E isso aparece como esforço contínuo, em que se vê o eu expandindo-se e restringindo-se ao mesmo tempo. É muito possível que essa luta seja complementar ao esforço da própria criança por tornar-se autônoma, ao mesmo tempo em que o teme.

Esse eu, então limitado, aparece sempre em relação ao outro enquanto objeto. Tanto a infância do entrevistado, como a criança atual, mostram-se em situação de estar com o outro semelhante. A boa infância e a própria infância são quase que definidos por *relações de amor*, de convívio, de aceitação e rejeição – estar com o outro, ser contido, acolhido pelo outro, principalmente pelas figuras parentais. Mesmo em falas onde a infância parece ser definida pelo brincar, vai se vendo que se trata de brincar com o semelhante ou lamentavelmente só; e ter isso contido ou não pelo amor dos pais. Parece, então, que o ponto central dessas definições de infância não é o brincar ou, pelo menos, não só o brincar, mas é o amor, o ser amado, contido, cuidado. As cenas pedidas aos entrevistados surgem quase todas como situações dessa espécie, como imagens de estar sendo acolhido, mas com a particularidade de apontarem conteúdos muito primitivos, entre edípiacos e pré-edípiacos⁸. Muitas vezes, parece ser para esses conteúdos que a maioria dos elementos da entrevista aponta.

Mas não somente o entrevistado aparece acolhido enquanto era criança; a própria figura da criança atual também aponta-se como algo, tanto a ser contido, como a conter as demandas do adulto, embora muitas imagens coletivas ressaltem apenas o aspecto do adulto conter e cuidar da criança. A criança, então, pode aparecer como bom continente ou, mesmo, como falso continente, assim como pode surgir como bem contida ou invadindo o

adulto. Uma fala nesse sentido ilustrativa é a de Osmar, quando conta-me ter um dia perdido a paciência com um pequeno paciente: *“eu acho importante prá uma criança ver quando o seu pai fica louco, louco, no sentido da palavra mesmo (...). Se os filhos não provocarem insanidade nos pais e não derem condições de serem continentes prá essa insanidade, acho que aí não tem contato entre pais e filhos”*.

Algo que parece muito importante é que o adulto pode tanto buscar mais o acolhimento da criança, como pode aparecer mais demandando as solicitações, as demandas da criança, demandando pela demanda. É interessante que isso mostrou-se, nas entrevistas, um tanto dividido por sexos, onde o homem parece buscar mais o acolhimento da criança e a mulher mais a sua demanda. De Rute, tem-se: *“No comércio (entre mãe e filhos), o que eu posso propiciar prá eles eu propicio. Aí eu me sinto fazendo o papel de mãe mesmo, de filho que pede e mãe que procura dar o que o filho pede”*. De outro lado, isso não parece ser inteiramente assim, posto que o homem também aparece demandando pela demanda da criança, como aparece neste trecho da entrevista de Milton: *“eu quero ter aquele filho que, sabe, pai, me leva aqui, vamos sair, me conta isso, me fala aquilo; pai, que é droga? Que é bater punheta? Vai ser assim.”* Uma demanda por solicitação, mas também uma demanda por identificação. Mas, pelo menos em relação às entrevistas feitas – que, contudo, tomam pessoas bastante diferentes entre si, principalmente quando são trazidas aquelas correspondentes aos não acadêmicos – as demandas masculinas e femininas pela demanda da criança aparentam ser diferentes. Dessa maneira, no caso masculino surge a figura do Mestre e, no feminino, a da nutriz, a da Terra, como se vê nesses dois últimos trechos acima. É verdade que isso não deixa de relacionar-se com estereótipos da

8. A cena de Nilde, viu-se, a lançar sua coleguinha da ponte, como se estivesse ejetando de si o próprio mal, é de um primitivismo intenso, radical quando comparada às outras entrevistas. No entanto, tenho feito outras entrevistas onde é frequente aparecer nas cenas a morte violenta de crianças.

divisão social da sexualidade. Mesmo assim, esses pedidos postos na criança não deixam, também, de ser demandas pela confirmação da sexualidade e do papel sexual; isto é, da potência sexual enquanto maternidade e paternidade, enquanto sujeita à cultura e aos papéis sociais. Tem-se, enfim, o eu que capta a criança entre limitado e sem limites, posto entre a cultura e a sexualidade.

5. Pequeníssima conclusão metodológica

Devo dizer que há muito ainda a buscar. Atualmente estou reaplicando a pesquisa em um número de 100 pessoas, o que traz uma quantidade muito maior do que essa de problemas epistemológicos e que só podem ser discutidos em outro momento.

Mas, finalmente, é preciso expor que, seja durante as entrevistas aqui relatadas, seja na sua análise, nada do que ia surgindo parecia-me realmente estranho, embora fosse de uma singularidade aprisionante. Pareceu-me, então, plausível aceitar a posição humanista de que nada há que seja verdadeiramente estranho na aventura subjetiva humana, mesmo que vivamos entre a extrema singularidade e a transcendência. É isso, pois, que permite, para além do teste estatístico, propor generalidade ou, pelo menos, ressonância na nossa experiência, das interpretações aí lançadas. □

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado; o mito do amor materno*. Trad. Waltencir Dutra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CHOMBART DE LAUWE, M.-J. *L'enfance; um monde autre, de ses représentations à son mythe*. Paris: Payot, 1971.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREUD, S. Autobiografia. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . Cartas a Fliess. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . Construcciones en psicoanálisis. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . El instinto y sus destinos. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . El yo y el ello. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . Estúdios sobre la histeria. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . La interpretación de los sueños. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- . Los dos principios del funcionamiento mental. In *Obras Completas*, 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- LAPLANCHE, J. *Novos fundamentos para a psicanálise*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MELLO NETO, G. A. R. *O discurso especializado em literatura infanto-juvenil no Brasil na década de 50; da criança mitificada à atitude política*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1988.
- . *A simbolização da criança no discurso do adulto; entre realidades psíquica e social*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993.
- . *O Ardil da criança*. Maringá-PR: EDUEM, 1994.
- . *O discurso especializado sobre literatura infanto-juvenil na década de 50*. São Paulo: (72) pp. 17-29, fevereiro de 1990.
- REGNAULT, F. Essas esquisitices abundantes nos textos psicanalíticos. In: MILLER, Gérard, Lacan, Trad. Luiz Forbes, Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- SNYDERS, G. *No es fácil amar a los hijos*. Barcelona: GEDISA, 1981.

Gustavo Adolfo Ramos Mello Neto
Av. Alexandre Rasgulaeff, 511 D 102
97083-000 - Maringá - PR

"O Feitiço de Áquila"*

CARMEN SÍLVIA ÁVILA**

Trabalho em um Hospital Dia, cujo objetivo é propiciar a não cronificação de pacientes psicóticos, esquizofrênicos ou neuróticos graves.

A proposta de tratamento inclui terapia individual, familiar, Grupos de Terapia Ocupacional e Verbal, bem como favorecer o contato social. O paciente passa o dia na Instituição, devendo retornar, à noite, ao convívio familiar.

A equipe é constituída por Psiquiatras, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Assistentes Sociais, Enfermeiros e Auxiliares de Enfermagem.

Dentre os casos clínicos que atendo no local, apresento um que me levou a muitas reflexões a respeito da peculiaridade da Transferência e Contratransferência na psicose.

Para tanto, recortei algumas cenas que deram início

ao encontro terapêutico, descrevendo os sentimentos que me acompanharam, e, tomando por base os escritos de Piera Aulagnier, aventuro-me a uma possibilidade de entendimento.

Não apresentarei um histórico do caso, pois à medida em que surgem as falas do paciente acredito que ele mesmo possa se apresentar.

Nas reuniões técnicas com a equipe concluímos que o paciente, neste momento inicial, estaria se beneficiando mais dos trabalhos grupais e de sua terapia familiar, uma vez que estava sendo difícil o contato individual.

Em grupo, o paciente também se mantinha calado permitindo raro acesso ao seu mundo interior.

Desde o início, chamava minha atenção sua aparência *estranha* e distante.

* Trabalho de encerramento do 4º ano do Curso Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae, 1994.
** Psicanalista pelo Curso Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae

Nosso primeiro encontro

Após um mês de inserção no Hospital Dia, durante a comemoração do aniversário de um dos pacientes, Vitor se apresenta “nervoso” e insistindo com uma das Auxiliares de Enfermagem (que dentro da Instituição tem imagem materna) para que pintasse suas unhas de vermelho. Não se contentava com as explicações que recebia em relação à impossibilidade de ser atendido no seu pedido. Foi, então, que o chamei para tentar entender o sentido do que falava e o motivo de tamanho desespero.

Não havia explicação.

Alguém sugeriu que fizesse um contorno de sua mão em um papel e ali pintasse as unhas de vermelho. Ele negava, veementemente, qualquer outra possibilidade. (Assim como lhe era negado seu pedido). Percebi que não havia para ele, naquele momento, a possibilidade de uma *abstração*, de um “como se”.

Nenhum esforço em acalmá-lo atingia o mínimo êxito.

Insistentemente me surgia a seguinte questão: *Como estabelecer um “fio” com Vitor?*

Surgia, em minha mente, a caixa de esmaltes.

Sugeri uma proposta: – Vitor, se eu pintar suas unhas de vermelho, você concorda em retirar o esmalte em seguida?

Concordou prontamente.

Com muita ansiedade, peguei a caixa de esmaltes e propus que fôssemos para uma sala de atendimento individual. Imediatamente após eu ter pego a caixa de esmaltes, o paciente inicia o seguinte relato:

V – *Acabei de levar um fora de um homem. Disse que eu não me cuidava direito. Mas, me vingarei; ele não presta, me maltratou muito.*

Até quando eu vou ser ignorado?

Percebi que se estabelecia uma ligação entre nós. Estava me entregando a *chave* para que eu pudesse ter acesso ao seu interior.

Na sala, enquanto eu pintava uma de suas mãos, ele me contava o quanto era infeliz, que ninguém o considerava nem lhe dava atenção.

Ao acabar a primeira mão, minha ansiedade aumentou. Parei, impactada com aquela cena bizarra; olhei para ele e disse: – Sinto muito, não agüento mais. Sofro muito com isso.

Vitor responde: – *Não faz mal, eu também sofro.*

Propus que tirássemos o esmalte da primeira mão e, em seguida, eu pintaria a outra. Desta maneira, ficaríamos *meio a meio*.

E assim foi.

Enquanto pintava a segunda mão, o paciente já estava mais calmo e, no entanto, minha ansiedade aumentava.

Acabamos.

Olhou para a mão e disse: – *Pode tirar.*

Foi desta forma que estabeleci o contrato terapêutico com Vitor.

A partir de então comecei a atendê-lo semanalmente, com hora e local pré-determinados.

O primeiro aspecto que gostaria de ressaltar é o pedido de Vitor, endereçado para alguém que representava uma *imagem materna*. Para tanto, tomarei como base as contribuições de Piera Aulagnier.

Vitor faz uma demanda de atuação perversa para com ele – *pintar as unhas com esmalte vermelho, reconhecê-lo como mulher*. Demanda esta que, ao ser ouvida, estabelecerá uma lei que negaria a realidade. Em contrapartida é ouvido, mas é, também, estabelecido um limite (o meu). Ele pode ter um lugar, dividimos o sofrimento, mas continua sendo Vitor.

Aos poucos pude compreender que, naquele momento, a questão que se apresentava na sessão não era a respeito da identidade sexual de Vitor, mas a possibilidade de *ser*.

Nas reuniões familiares fora explicitado pela mãe, na presença do filho, o desejo de que este fosse uma mulher. E diz sua mãe: “Ao ver o seu sofrimento hoje preferia que estivesse morto, como fizeram dois parentes meus, com a mesma doença”. Em síntese, ou *é* como ela quer, ou não há possibilidade de *ser*.

O que, para ele, não se deu desta forma. Continua existindo, mas de forma caótica, sem poder ter uma identidade, não se reconhecendo... sofrendo.

A partir dos dados trazidos pela família, pode-se pensar que esta mãe não deu um lugar para este filho. Não havia projeto para ele. Não foi desejado, nem pode ser percebido enquanto pessoa, isto é, enquanto ser desejante.

A libido a que esta criança teria por direito, para que pudesse vir a ser, já estava comprometida com a manutenção do narcisismo materno. Me ocorre a

imagem de uma ostra, que retém infinitamente a pérola em seu interior, como se a pérola só existisse para dar testemunho da existência da ostra.

Vitor, portanto, não foi visto, pois a pérola permaneceu dentro e, através dessa escuridão, não se vê. Não houve para ele um olhar que lhe delineasse um contorno, uma forma, um sentido para si mesmo. Um primeiro espelho libidinal a partir do qual pudesse vir a se reconhecer.

Talvez, aí, a razão de sua fala perante o espelho:

“Me olho, mas não me vejo”.

Vitor “tampona” este não desejo de sua mãe com seu delírio. Os homens tornam-se maus e perseguidores e, através de uma falsa identificação, almejam ser como as mulheres: alvo de admiração.

Isto corrobora para que ele mesmo também se ignore e se mantenha longe da nossa realidade. A experiência de “*existir*”, parece ser insuportável para ele. Mesmo assim, procura uma ajuda.

Vitor faz aniversário

No dia vinte e um de dezembro, no final da tarde, Vitor me chama e se dirige à sala onde sempre o atendo; senta-se e me diz:

V – São treze anos de doença, várias internações. Meu nome é V.C.S. Tenho trinta e dois anos.

Fiquei muito surpresa. Era a primeira vez que ele se apresentava com seu verdadeiro nome e idade.

V – Tenho medo, acho que vou morrer. Vejo colorido.

Estica o braço em minha direção e seguro sua mão.

Joga-se no chão e pede que eu o ajude. Sente como se, com sua mão agarrada à minha, estivesse salvo.

Entre choro e desespero, diz:

V – *Eu nasci hoje, dia vinte e um de dezembro. Eu não passo desta noite. Vou morrer.*

Novamente minha surpresa, pois, por uma falha, aquela data passara despercebida no Hospital. Naquele momento, pensei, seria necessário emprestar-lhe o meu eu; garantir-lhe a vida.

Após mais alguns instantes, marco nova sessão para o dia seguinte, na primeira hora, afirmando que voltaríamos a nos encontrar.

Percebi que estava capturada por fortes emoções e iniciávamos uma grande travessia. Meu objetivo primeiro era mostrar-lhe que havia um lugar para ele (e também *dentro de mim*).

Com um intuito louco e onipotente, queria eu me emprestar e ocupar o papel daquela que poderia propiciar-lhe um encontro com a vida. Seu nome tomou “*forma, peso e densidade*” para mim.

A cada atendimento o que me importava era a possibilidade de Vitor vir a ser.

A minha primeira sensação era de sermos *um*. Eu “sabia”; é como se eu sentisse o que se passava com ele. Às vezes, eu tinha a impressão de poder traduzir aos demais o que ele queria dizer, e talvez precisasse fazer isso. Mas, o que estes impactantes sentimentos estariam me mostrando?

Através da Transferência e Contratransferência, pude compreender o que significa o caótico mundo de Vitor e pensar em algumas outras hipóteses.

Retomo as considerações de Piera Aulagnier, quando postula:

“O psicótico nos fala enquanto Ego-Ideal, e nós nos tornamos o objeto de sua introjeção (toda distância é anulada, já que é nele que nós estamos), ou ele nos fala enquanto Ideal de Ego...”

Refletindo a respeito dos pensamentos tão onipotentes que me invadiram, se por um lado os considerei como propiciadores do “*encontro*” com este paciente e, tais sentimentos me impulsionaram a crer que eu poderia *refazer* o narcisismo que não houve, por outro, poderiam se revelar como um *engodo*, à medida que eu estivesse considerando somente o meu referencial. Sendo assim, numa atitude de violência, estaria eu direcionando-o para o que acreditava ser o melhor. Essa sutil diferença poderia provocar a ruptura de nosso vínculo.

Considerando outra vertente dos delírios de Vitor, onde, para ser feliz, deveria ser uma mulher, pois “*elas são fortes, sabem e podem tudo*”, penso que ele só pode ter como *alvo*, ser como aquela que o manteve cativo – sua mãe. Não poderia ser outra pessoa. Vive capturado por esse modelo feminino, “*tão poderosas, podem ter filhos para se defender*”.

De alguma forma, eu, apenas considerando o meu referencial, ainda que imbuída de compaixão por ele e querendo ajudá-lo, estaria também capturada por esta posição de poder.

Se, para encontrá-lo, alcançá-lo em sua distância, fora necessária a fusão, para compreendê-lo e buscarmos um sentido para suas vivências, fora fundamental uma separação; manter uma distância que demarcasse o meu limite e o dele. Dois contornos onde houvesse a marca da diferença do meu não saber sobre ele.

Restringir o meu querer a escutá-lo ajudando-o a atribuir o sentido perdido, não significou abandonar a função materna que desenvolvo com Vitor, como despertar sua atenção em relação aos cuidados pessoais, acompanhá-lo ao dentista (o que sempre lhe fora ameaçador) etc.

Desta forma, tenho sido testemunha da descoberta de Vitor a respeito de si mesmo.

A compreensão dos limites, no entanto, me fora imprescindível. Um deles norteia a minha percepção de como Vitor se vê no mundo; ou ele apenas se contenta em ser o *todo*, ou se sente um grão de areia perdido no fundo do mar sem chance alguma de se tornar uma pérola. À medida que vislumbro a necessidade desta separação, ocorre a possibilidade de uma outra lei que não seja a primeira instaurada por sua mãe. Surpresas se apresentam, atos falhos aparecem, as vivências de desintegração estão mais escassas.

Portanto, tem sido um caminho lento, que exige atenção e cuidado, para perscrutar esse mundo tão desconhecido e envolvente, com o intuito de chegarmos a um possível entendimento que lhe possibilite conviver um pouco melhor em nosso mundo.

Vitor – *Você já assistiu o filme “O feitiço de Áquila”?*

Carmem: – Como é a estória?

Vitor: – *Foi um feitiço, duas pessoas se transformavam em bicho. Durante o dia, a mulher vira uma águia e à noite volta a ser uma mulher. De dia, o homem é homem, e à noite vira um lobo. Eles nunca se encontram. ... Mas, tem um momento, onde eles quase se tocam...* □

Referências Bibliográficas

- AULAGNIER, P. Observações Sobre o Sentido Perdido. In *Psicose – Uma Leitura Psicanalítica*. São Paulo: Escuta
- *A Violência da Interpretação*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. Neurose e Psicose. S.E., vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- *A Perda da Realidade na Neurose e na Psicose*. S.E., vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- *A Negativa*. S.E., Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- LECLAIRE, S. Em Busca dos Princípios para uma Psicoterapia das Psicoses. In *Psicose – Uma Leitura Psicanalítica*. São Paulo: Escuta.
- *As Palavras do Psicótico*. In *Psicose – Uma Leitura Psicanalítica*. São Paulo: Escuta.

Carmen Sílvia Ávila

Rua Melo Peixoto, 121/21

03070-000 - São Paulo - SP - Fone: 8267692

normas para apresentação de trabalhos

O Boletim Formação em Psicanálise, publicação do Departamento Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae é uma publicação semestral e tem por objetivo a divulgação de trabalhos relacionados à psicanálise e campos afins na forma de artigos, leituras (comunicações, comentários ou resenhas de livros), conferências, entrevistas e cartas enviados à comissão editorial.

Os artigos e trabalhos para publicação devem ser encaminhados em quatro cópias à Comissão Editorial do Boletim Formação em Psicanálise*. A colaboração recebida será submetida à apreciação da Comissão Editorial, que decidirá sobre sua aprovação. Os originais não serão devolvidos, mesmo quando recusada sua publicação.

Os artigos devem ser datilografados em uma só face, em espaço duplo. Devem conter necessariamente: o título do trabalho, nome completo do(s) autor(es) e, no rodapé, as credenciais do(s) mesmo(s).

As citações no texto devem incluir o sobrenomes do(s) autor(es) em letras maiúsculas e o ano de publicação do trabalho citado. Se o trabalho citado tiver dois autores deverão constar na citação os sobrenomes de ambos; caso tenha três ou mais autores, somente deverá aparecer o sobrenome do primeiro seguido de e col.

As referências bibliográficas devem ser dispostas em ordem alfabética de acordo com o sobrenome do autor e suas obras pela ordem cronológica de publicação (para as obras de Freud, as datas correspondentes são indicadas entre parênteses na *Standard Edition*).

Se várias obras foram publicadas no mesmo ano, deve-se acrescentar à data de publicação, as letras a, b, c etc. Quando um autor é citado individualmente e também como co-autor, serão citadas antes as obras onde ele é o único autor, seguidas das publicações que ele é co-autor. Os nomes dos autores não serão repetidos, mas indicados por um traço.

As referências bibliográficas devem conter, se for livro, além do nome e sobrenome do(s) autor(es), o nome do livro, a editora e o ano da edição; se for revista, nome e sobrenome do(s) autor(es), o nome do artigo, nome da revista, número do volume, ano de publicação e início e fim das páginas

Os títulos dos livros serão grifados, sendo que as palavras mais importantes serão escritas em letras maiúsculas, o lugar da publicação e o nome do editor serão igualmente indicados. Se uma referência é dada a partir de outra edição que não a original, a data da edição utilizada deverá figurar no final da referência. Nos títulos dos artigos (e igualmente nas obras de Freud) somente a primeira palavra figurará em letra maiúscula. O título do artigo será seguido da abreviação grifada da revista, do número do volume, e dos números da primeira e da última página. Para as abreviações dos títulos das revistas, poder-se-á consultar os números que já foram mencionados ou no caso de dúvida, citar o nome por extenso.

As traduções devem ser enviadas em quatro cópias juntamente com uma cópia do artigo original, contendo todas as indicações de onde foi publicado originalmente e com autorização por escrito do autor para publicação na revista Boletim Formação em Psicanálise.

Tabelas, gráficos e figuras devem vir anexas, em preto e branco, referidas em números arábicos, constando sempre o respectivo título de maneira precisa.

Na últimas laudas devem constar o nome, endereço e o telefone do autor ao qual se deve enviar correspondência.

Trabalhos digitados em computador deverão ser acompanhados com o respectivo disquete com os dados do artigo.

Os conceitos e opiniões expressos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.

assinaturas

Boletim Formação em Psicanálise

Publicação do Departamento Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae

Para assinar ou receber algum número avulso da Revista Boletim Formação em Psicanálise, envie-nos os seguintes dados:

Nome:

Endereço:

Bairro: CEP: Cidade Estado

Telefone: Fax:

☐ assinatura do vol III, n.os 1 e 2, 1994

☐ assinatura do vol IV, n.os 1 e 2, 1995

Números avulsos:

vol. II, nº 2, 1993 ☐

vol. III, nº 1, 1994 ☐

vol. III, nº 2, 1994 ☐

O preço da revista avulsa é de R\$ 16,00 e o da assinatura é de R\$ 25,00.

Departamento Formação em Psicanálise – Instituto Sedes Sapientiae
Rua Ministro Godoy, 1484 - Perdizes
05015-001 - São Paulo - SP

