

Brincar, verbo intransitivo: a interpretação em análise de crianças

Cátia Olivier Mello*, Porto Alegre

Este trabalho discute o tema da interpretação em psicanálise de crianças. Partindo da equivalência entre associação livre e brincar nos primórdios da psicanálise de crianças, pensa a sua evolução utilizando autores psicanalíticos, da psicologia do desenvolvimento e da filosofia. Problematiza a validade da interpretação em análise de crianças à luz do conhecimento psicanalítico atual.

Palavras-chave: brincar, psicanálise de crianças, associação livre, interpretação lúdica.

* Psicóloga, psicanalista e membro associado da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA).

O início: equivalência entre associação livre e brincar

O início do trabalho analítico com crianças, como se sabe, partiu da teoria e da técnica da análise de adultos e, como tal, precisou ser legitimado por ela. Em termos de técnica, a atenção livremente flutuante, por parte do analista, e a associação livre de ideias, por parte do paciente, constituíam a base sobre a qual se havia instituído a psicanálise como método terapêutico na comunidade científica de Freud. Este trabalho tem como objetivo traçar a evolução do brincar como ferramenta técnica na psicanálise de crianças desde o vértice teórico de alguns autores psicanalíticos, da psicologia do desenvolvimento e da filosofia, bem como discutir o seu uso à luz dos novos desenvolvimentos da teoria psicanalítica.

Quando Freud preconizou a associação livre de ideias, esta era compatível com o princípio do associacionismo psicológico, já conhecido pela comunidade científica à época. Tal princípio derivava do nominalismo de Hobbes (1654), descrito em sua obra de 1654 *Sobre o corpo*, e da filosofia anti-inatista de Locke (1689), publicada em 1690 em seu *Ensaio acerca do entendimento humano*. Assim, o conhecimento de que as ideias podiam se associar permitia que esse princípio fosse utilizado não só na filosofia, mas em vários campos do conhecimento humano. Freud percebeu que a associação livre era muito mais útil e harmônica como ferramenta investigativa de seu novo método de tratamento da mente humana do que a hipnose, usada para obter os efeitos catárticos de relembrar vivências traumáticas.

Se a associação livre era, por assim dizer, a marca registrada da *talking cure*, para o trabalho com crianças o livre associar e algumas outras diferenças dificultaram a sua legitimação como método psicanalítico. Era opinião de Hermine von Hug-Hellmuth (primeira psicanalista a se ocupar regularmente do trabalho com crianças em 1920) e de Anna Freud, por exemplo, que a análise da transferência com crianças, especialmente as pequenas, não era possível devido ao fato de ainda estarem muito próximas da realidade factual de os pais participarem ativamente de suas vidas. Assim sendo, a dependência em todos os sentidos dificultaria o estabelecimento de uma neurose de transferência, e o trabalho terapêutico, em função disso, devia se aproximar mais de consultas pedagógicas, iniciando-se por um período preparatório (A. Freud, 1926). Havia, contudo, na Sociedade Britânica de Psicanálise, quem discordasse veementemente deste ponto de vista (Luz, 1994).

Melanie Klein sugeria que desde o início se interpretassem conteúdos profundos, pois era, sim, possível, ter-se acesso ao inconsciente em crianças

pequenas, tal como nos adultos (Klein, 1926). Ao propor que o brincar na sessão de análise pudesse ser equivalente ao conteúdo manifesto do sonho, Klein (1927) permitiu que se aceitasse que, tal como as associações livres, o brincar daria acesso, ao analista, ao material inconsciente e, por conseguinte, à análise da transferência, principal ferramenta da técnica. A equivalência técnica entre brincar e associação livre foi, portanto, a condição de possibilidade para que o trabalho psicanalítico com crianças fosse considerado legítimo, adaptando-se a técnica e permanecendo a mesma teoria para os adultos (Klein, 1955).

A interpretação dos conteúdos apreendidos por intermédio do brincar, entretanto, seguiu os preceitos da interpretação da análise de adultos. Se, por um lado, o brincar propiciava que se tivesse acesso ao inconsciente, muito do que se devolvia à criança era feito em palavras, como com os adultos. Com efeito, mesmo concordando que era possível seguir-se o pensamento das crianças acompanhando seus atos de brincar, permaneceu a ideia de que, em algum momento, seria necessário transformar em palavras o que se estava presenciando em atos de brincadeira.

Brincar seria, assim, um instrumento para se chegar às palavras e às representações, as quais trariam condições de elucidar conflitos e resolver a transferência com o analista. Toda a técnica considerava que a palavra seria capaz de desfazer as condensações contidas nos atos de brincar, devolvendo à criança o que de transferencial estava sendo encenado na brincadeira com o analista e, assim, encaminhar a solução da neurose de transferência, tal como, na análise de adultos, acontecia por intermédio da associação livre com a palavra.

Paralelamente às controvérsias entre Anna Freud e Melanie Klein na Sociedade Psicanalítica Britânica, Winnicott (1942) não concordava que se interpretasse o brincar, não tanto pela interpretação em si, mas porque pensava que, mais do que o conteúdo por ele veiculado, brincar era, em si, fundamental. Seus trabalhos foram aos poucos ganhando credibilidade junto à comunidade científica, e o brincar foi assumindo um novo *status*. Para ele é no brincar, e talvez somente no brincar, que a criança ou o adulto está livre para criar (1971a). O essencial do brincar é que, enquanto a realidade interna pode ser localizada na mente do sujeito ou em alguma parte do seu corpo, bem como a realidade externa pode ser localizada fora dos limites do *self*, a área do brincar se localiza no espaço potencial (Winnicott, 1951) criado entre a criança e sua mãe (ou o representante do ambiente).

Assim, a dicotomia dentro/fora, sujeito/objeto é substituída por uma área de cocriação da subjetividade. Seu trabalho com o jogo do rabisco (Winnicott, 1971b) mostra como é possível ao analista não somente interpretar o brincar

(centrando-se no seu conteúdo), mas construí-lo junto com o paciente. Winnicott (1971a) costumava dizer que quem não sabe brincar não está apto para atender crianças em terapia, sendo que a análise de crianças se dá na intersecção de duas áreas lúdicas: a do paciente e a do analista. Da mesma forma, pensava que, se uma criança não pode brincar, este é o primeiro ponto a ser trabalhado com ela, independente da abordagem ou interpretação de qualquer conteúdo.

Foi assim que se iniciou o tratamento de Márcia, como se vê no fragmento a seguir. Márcia era uma menina que apresentava atraso no desenvolvimento, sendo que, aos 5 anos, recém adquirira a fala de modo comunicativo e não brincava em casa, segundo os pais. Aos 2 anos costumava balançar-se e mesmo bater-se na parede quando não conseguia se comunicar. Sua atividade, no consultório, inicialmente, era apanhar um caminhãozinho de madeira e fazê-lo capotar. Às minhas perguntas, muito séria, respondia que ele encontrava nuvens pelo caminho, com as quais se chocava e capotava. Eu tentava saber como o caminhão chegara até ali, por onde viera, como se sentia, se tinha alguém para ajudá-lo, o que estava acontecendo com ele. Ela respondia que ele encontrara uma nuvem e capotara. Não sorria, mas repetia a ação várias vezes sem variações.

Com o tempo, ao invés de perguntar ou tentar descrever a cena da capotagem, passei a encenar as emoções (tal como eu as imaginava) do caminhãozinho. Ela respondia a estas intervenções rindo muito. Seguiu repetindo a cena muitas vezes, porém as repetições incorporavam um ou outro elemento diferente, permitindo que eu mudasse um pouco as emoções do caminhãozinho. A perspectiva de me ver (e se ver) reagindo como o caminhãozinho nos aproximou, criando um espaço de comunicação e intimidade. Havíamos saído da nuvem que turvava a visão do caminhãozinho e agora podíamos nos divertir.

A entrada de Lacan no cenário teórico na década de 1950, aproximadamente, contribuiu para acentuar essa maneira de pensar. Como se sabe, para este autor o significado desliza pelo significante, tendo como pano de fundo a ideia de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem e, desta forma, somente por intermédio de palavras teríamos acesso aos conflitos e ao reprimido. As brincadeiras, nesta maneira de trabalhar, somente seriam um caminho para que a criança pudesse falar sobre a sua produção em sessão. Françoise Dolto (1984), por exemplo, trabalhava com o conceito de que *tudo é linguagem* e não usava brinquedos na sessão. Todo o trabalho produzido pela criança era feito com material gráfico e massa de modelar, sendo que o trabalho do analista era auxiliar a criança a se expressar e colocar a sua *imagem inconsciente do corpo* em palavras.

Na avaliação de Santa Roza (1999), por um período de tempo, a psicanálise de crianças sofreu tal influência, como que retornando, por assim dizer, ao tempo

em que era preciso provar que as crianças eram analisáveis. Desta feita não porque não tivessem condições de desenvolver neurose de transferência, mas porque o acesso ao inconsciente, supostamente *constituído como uma linguagem*, não legitimava, novamente, um trabalho que não considerasse a palavra como instrumento terapêutico central na sala de análise. Para Mrech (1998), apesar de a psicanálise ver a brincadeira infantil como uma manifestação de processos inconscientes da criança, são os adultos que atribuem sentidos às brincadeiras, concebendo estes sentidos como seu verdadeiro significado.

Com os trabalhos de Rodrigué (1963) sobre a interpretação lúdica, de Ekstein (1969a; 1969b) de que o analista de crianças precisa se adaptar à linguagem do paciente e não o contrário e muito pela escola teórica relacional representada por Ferro (1995) com os personagens em sessão, o brincar foi recuperando-se como ferramenta central no trabalho com crianças, e mesmo crianças com atrasos no desenvolvimento puderam ser atendidas, utilizando-se o brincar para acessar conteúdos bastante iniciais no desenvolvimento normal. A vinheta a seguir ilustra a sequência do tratamento de Márcia.

Após muitas sessões brincando que o caminhãozinho capotava, surgiu a brincadeira das Matrioshkas (conjunto de bonecas russas), as quais eram colocadas e retiradas umas dentro das outras com grande esforço. Márcia passou a pôr água dentro delas, surpreendendo-se quando derramava. Parecia não entender que a boneca possuía um interior e que ele era limitado pelo corpo da mesma. Em seguida tentava fazê-las acomodarem-se uma dentro da outra, com grande esforço, tanto para diferenciar o que era a parte de cima da de baixo de seus corpos, quanto para inserir, da menor à maior, uma dentro da outra. Perguntava-me sempre se esta era menor ou maior do que aquela, mesmo que tivéssemos acabado de colocar uma ao lado da outra comparando-as entre si. Passei a descrever a cena e a falar pelas bonecas, quando não se encaixavam: “Th, minha cabeça não cabe aí nesse corpo!”. Márcia ria muito e aos poucos foi imitando este tipo de comunicação de falar pelas bonecas. Ao final de muitas sessões, conseguia colocar, da menor à maior, uma dentro da outra e até fazia trocas propositalmente entre as partes dos corpos para que não se encaixassem e ríssemos. Ou seria o caminhãozinho que brincava de bater na nuvem, agora com domínio ativo da situação, tal como descrevem Piaget (1945) e Freud (1909)?

Nesse fragmento de sessão, pode-se também entrever os conteúdos acerca da conscientização da cisão horizontal do corpo: em cima/embaixo (Haag *et al.*, 2008), assim como dentro/fora, conceitos necessários para a aquisição da tridimensionalidade de que fala Meltzer (1975), começando a serem veiculados

por intermédio da instalação da linguagem de faz-de-conta e da encenação de *scripts* da personagem boneca na sessão.

A interpretação lúdica: o registro do polo motor

A linguagem figurada, de duplo sentido (Bateson, 1955), vai sendo adquirida pela criança à medida que esta amadurece. Brinca-se com gestos, posturas, expressões, inflexões e imagens, os quais comportam vários significados na maioria das vezes. Trata-se de uma linguagem que Santa Roza (1999) chama de analógica, em contraponto à linguagem da palavra, que é digital. A linguagem analógica (assim compreendida) é imprecisa e, por isto mesmo, comporta a possibilidade de variadas hipóteses e sentidos para um mesmo ato de brincar. Já na linguagem digital, cada palavra equivale a um objeto, sentimento, imagem, ou a um conjunto deles.

No fenômeno do brincar observamos o contrário: uma ação é responsável por muitos significados, na medida em que condensa imagens, ações, sons, sentimentos. A autora argumenta que o brincar não é preciso como a palavra, que nomeia um sentimento, uma ação, um som ou um objeto. Assim, conclui que a natureza do brincar é diferente da natureza da palavra. Ao contrário da palavra, que é precisa, brincar é ambíguo por definição.

Para dar conta da linguagem gestual, pensa esta autora, é necessário refletir sobre algo que se chama de *jogos de ocultação* (esconde-esconde, jogo de carretel de Freud, 1920), os quais são precedidos, na tarefa de antecipar a presença e a ausência das coisas, pelos objetos transicionais. O conceito de fenômeno transicional refere-se a uma área intermediária entre o corpo da criança e o corpo da mãe, designada por Winnicott (1951) como espaço potencial, que não pertence a nenhum dos dois, é uma área de ilusão. Nessa perspectiva, os fenômenos transicionais podem ser compreendidos como precursores das operações simbólicas (Piaget, 1945), apontando para um momento de transição a partir do qual surgirá uma série de jogos com caráter de ocultação. Estes se observam em várias brincadeiras de desaparecer/reaparecer, nos quais o prazer está em ocultar e desvendar o próprio corpo ou o corpo do adulto. São constituídos em torno do par, dialético, de opostos da presença e da ausência, os quais, por sua vez, são precursores do simbolismo. Muito importante aqui é ressaltar a dimensão do corpo, da ação motora que a criança tem sobre os objetos (além, é claro, da dimensão simbólica).

Assim, a palavra com seu registro digital parece não ter o mesmo alcance do brincar e, mais, do que a conexão com o modo de pensar da criança, somente alcançado pelo brincar. O brincar não equivale à associação livre a cada vez que se manifestam ações, pelo simples fato de que um ato de brincar pode se ligar ao outro por intermédio de uma das ações ou intenções nele condensadas e não necessariamente pela sua forma final representada ou apresentada ao analista. Corremos, com frequência, o risco de simplificar as intenções do paciente, oferecendo-lhe o que nos parece a cadeia associativa conforme o que conhecemos do paciente ou de nós mesmos como terapeutas. Observar as associações livres do paciente e as nossas pode, assim, auxiliar a minimizar este efeito (Spacal, 1990).

As brincadeiras de esconde-esconde de Márcia, por exemplo, além de tentar elaborar a presença/ausência de objeto, buscavam também compreender outros conceitos fundamentais para sua apreensão do mundo que a rodeava. Após muitos meses brincando com as matrioshkas, passou a querer esconder objetos. Eu devia esconder um objeto e *dar dicas* do lugar onde estava. Quando iniciei, orientada por ela quanto ao tipo de dica de lugar, percebi que Márcia ainda não sabia bem a diferença entre em cima/embaixo, atrás/na frente, ao lado, dentro/fora e por isso pedia dicas. Num determinado dia, por exemplo, eu havia escondido uma borracha e lhe dado a dica de que esta estava *embaixo* de algo, referindo-me a uma cadeira. Márcia, quando encontrou a borracha, disse-me que ela estava *em cima* do chão e não *embaixo* da cadeira. Não compreendia que tudo e todos estavam em cima do chão, evidentemente, e por isso ninguém o mencionava.

Ferro e Molinari (2011), em recente estudo, se perguntam o quanto ainda é preciso interpretar em análise de crianças pequenas, argumentando que o que se passa entre os membros da dupla, nos termos de Bion, faria com que a criança conservasse uma especificidade comunicativa corporal, a qual se traduziria, em nível psíquico, em uma maior presença de canais sensoriais e em uma permeabilidade maior aos elementos psíquicos provenientes do outro quando comunicados por elementos da sensorialidade. Como se observa, o componente motor está longe de ser secundário. Os autores afirmam ser possível imaginar-se que o brincar é a forma mais comunicativa, tanto na relação social quanto na relação analítica, até o limiar da adolescência, quando o desenvolvimento mental ingressa em um funcionamento mais abstrato. Privando-se deste componente motor, priva-se o sujeito do impacto estético que a própria emoção permite pela passagem da emoção de uma mente à outra.

Brincar: verbo intransitivo

Se na psicanálise o brincar vem tendo que trilhar um caminho, desde o vértice da filosofia o fenômeno é estudado há tempos. A razão pela qual as crianças brincam já teve variadas explicações desde o séc. XVIII, de quando datam os primeiros registros a respeito desta questão, como descreve Takhvar (1988). As definições acerca de por que as crianças brincam evoluiu desde uma atividade que serviria para (1) descarregar um excesso de energia, (2) relaxar o organismo após um grande esforço mental, (3) exercitar papéis que seriam exercidos na vida adulta, (4) recapitular as etapas evolutivas da espécie humana. Do século XX em diante, o brincar passou a ser considerado como algo mais amplo, como parte do desenvolvimento cognitivo ou emocional.

Para Huizinga (1938), um dos filósofos que se dedicaram ao tema, o fenômeno do brincar não é nem distintivo do humano, nem tampouco racional em sua essência. No seu entendimento, o jogo¹ é fato mais antigo do que a cultura, já que esta última, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe a sociedade humana. Na escala evolutiva observa-se o fenômeno do brincar desde os mamíferos, que (assim como nós, humanos) brincam com o corpo da mãe, com seu corpo e, mais tarde, com um companheiro de brincadeiras. Os animais, portanto, não esperaram evolutivamente que os homens os iniciassem na atividade lúdica. Para Huizinga, é possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial à ideia geral de jogo. A sua transformação em espaço cultural, sim, pode ser observada, mas esta não é uma característica essencial ao fenômeno e, sim, um uso evolutivo que fizemos dele como espécie.

De fato, Huizinga mostra que as características do brincar foram transpostas e podem ser encontradas nas atividades humanas nas áreas da cultura, do Direito, na religião, na poesia e na guerra. Faz a ressalva de que é uma atividade séria e que o fato de ser sério não impede que seja lúdico, como também indicava Freud (1908), quando dizia que a antítese do brincar não é o sério, mas o real.

São cinco as características fundamentais do brincar, para Huizinga. A primeira delas, e talvez a principal, é que se trata de uma atividade *livre*, ou seja, não pode ser imposta e é *conscientemente* percebida como exterior à vida habitual, ao mesmo tempo em que é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total, desligada de todo e qualquer interesse. As demais falam acerca de que é uma

¹ O autor utiliza a palavra jogo como sinônimo de brincar, pois, na maioria das línguas, há somente uma palavra para designar a atividade lúdica, significando tanto brincar quanto jogar. Veja-se *Spielen* (alemão), *jouer* (francês), *jugar* (espanhol), *play* (inglês). Em português temos duas palavras: brincar e jogar.

atividade contextualizada (Vygotsky, 1933, Göncü & Kessel, 1984, Sager & Sperb, 1998), ou seja, trata-se de uma atividade que tem *tempo, espaço e regras* próprias que a definem. E, por último, possui *valor ético*. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo (os que concordam com aquelas regras que definem o grupo) e a sublinharem suas diferenças em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes que identifiquem quem está brincando (leia-se aqui participando de certa atividade cultural, estar no cinema, por exemplo) e quem não está.

Além dessas cinco características formais, atualmente se sabe que a atividade de brincar (seja ela com objeto de brincadeira, ou um chiste) pressupõe um vínculo de amizade entre os participantes para que seja compreendida como tal (Souza & Hutz, 2012) e que é um dos *ambientes* nos quais a criança constrói a sua identidade como sujeito (Pedrosa, 1989). Como se pode perceber, a área de ilusão e criatividade instalada entre dois sujeitos por ocasião da troca de subjetividade e prazer compartilhados não é uma criação da técnica analítica com crianças e nem com adultos, mas sim do fenômeno do brincar, extensivo a todos os que nele estão imersos.

No campo da psicanálise, a própria transferência se enquadra exatamente na definição de realidade paradoxal, a qual é definidora do brincar segundo Bateson (1955), qual seja: tudo o que se passa entre as duas pessoas que estão brincando é verdade enquanto o contexto de brincadeira se mantiver. Para isto é necessário que os dois participantes possam enviar e receber a mensagem *é de brincadeira* continuamente. Quando este contexto se desfizer, desfaz-se também a realidade do brincar (Mello, Fachel & Sperb, 1997). De fato, pode-se estabelecer um paralelo entre duas crianças que brincam de faz-de-conta encenando um personagem e a percepção revivida pela transferência, na qual tanto paciente quanto analista sabem que os papéis ali vivenciados só fazem sentido no contexto da sessão (*setting*), o qual será mantido enquanto durar o processo analítico entre a dupla (Mello, 2003).

Parsons (1999) observa que, tanto na análise de crianças quanto na de adultos, há momentos lúdicos (não cômicos), nos quais o humor espontâneo surge quando foi possível aprofundar-se algum aspecto da transferência e que a função do enquadre psicanalítico de brincar é manter uma realidade paradoxal que está continuamente em operação. A sensação de enlevo ou de imersão na situação de brincadeira precisa ocorrer de ambas as partes, e o analista deve se envolver na brincadeira do mesmo modo que se deixa participar da situação com atenção livremente flutuante (Hartke, 2006), sob pena de compreender apenas os fatos e perder a possibilidade de utilização da sessão como espaço potencial. Para Iankilevich (2011), o contato com a dor psíquica não é fácil a nenhum analista e,

em especial com crianças, são necessários recursos variados para acolher a comunicação inconsciente que se apresenta, por vezes, com muita força, ameaçando romper a capacidade de contenção da mente do analista, conforme ocorreu na vinheta relatada a seguir.

Numa das sequências de esconde-esconde, eu procurava *dentro*. Distraio-me pensando que, àquela hora, um amigo deveria estar fazendo uma cirurgia no cérebro e procuro *atrás* da cadeira. Márcia me interpela:

P – Aí é atrás, e eu disse dentro. Tu tá louca?

A – É mesmo, me distraí, se tu dissesse dentro, tenho que procurar dentro e não atrás. Pareço louca, não pensei direito. Deixa eu ver: dentro, dentro... Aqui é dentro. Achei!

Pode-se perceber aqui que, quando não houve sintonia entre a analista e a brincadeira, a paciente imediatamente identificou o afastamento da mente da analista do brincar e relaciona o fato, à luz das suas dificuldades, com loucura. Para Márcia, a identificação dos indicadores de lugar era imprescindível à sua vida de relação e sem eles ela se sentia *louca, perdida*, “sem entender o que as pessoas dizem”. Para mim, procurar *dentro* de algo me remeteu, naquele instante, à cirurgia que estaria acontecendo *dentro* do cérebro de meu amigo e inconscientemente me fez fugir da emoção que me invadiu, não procurando *dentro* de nada, e sim noutro lugar.

O melhor nível de amadurecimento possível: problematizando a interpretação

Mais recentemente, com o avanço da técnica psicanalítica para dar conta do atendimento de pacientes com estrutura de personalidade mais prejudicada do que a neurótica, já tem sido estudada a possibilidade de que o próprio objeto da psicanálise venha mudando (Imbasciatti, 2014), uma vez que o que define o objeto de uma ciência é o seu método. Este autor argumenta que, se o nosso método não se ocupa mais, nestes casos mais graves, de tornar consciente o inconsciente, mas sim de criar junto com o paciente condições para a expressão de uma subjetividade possível, cabe perguntar-se se o objetivo da psicanálise não seria chegar a um grau de consciência possível, a ser atingido por cada dupla durante cada processo. Salienta que a maior parte do trabalho analítico é inefável, isto é, está além das palavras, na contínua elaboração das memórias implícitas. Winnicott também tem essa opinião, qual seja, de que o melhor grau de comunicação possível é o que o paciente é capaz de compreender, de forma que, por vezes, a interpretação

propriamente dita pode não ser o que de melhor se tem a oferecer ao paciente. Nesses casos, as mudanças se dão em função do avançar de um nível para outro de compreensão ou de consciência.

Também para Neri (2009) as mudanças em análise muitas vezes não se devem às trocas verbais entre a dupla, mas são alcançadas em função da continuidade do processo, da disponibilidade mental do analista e das condições favoráveis do campo (Baranger & Baranger, 1961-62). Assim, para Neri, trata-se de um processo que permite ao paciente absorver e transformar aquelas funções que, originalmente, foram desempenhadas pelo que Kohut (1971) chamou de self-objetos.

Assim, desde o séc. XVIII até hoje, alguns pontos puderam ser contextualizados melhor e mais acuradamente problematizados, os quais, se bem não modifiquem o fato de que se pode utilizar o brincar das crianças para auxiliá-las a resolver seus conflitos em psicanálise, definem quando e como utilizá-lo. Atualmente contamos com os fenômenos da contratransferência, do campo analítico, bem como com a investigação dos processos acerca do que se passa com a mente do analista em sessão, para complementar a investigação, iniciada por Freud, por intermédio do acompanhamento da associação livre de ideias feita pelo paciente em sessão.

Por que então, com todo este conhecimento, ainda há tanta relutância em considerar o brincar em si, em sessão, como terapêutico? Por que não é considerado como o sonhar, que por si só já comunica algo sobre a mente do sonhador, independente de possíveis interpretações de conteúdo?

Além dos fatores anteriormente abordados, quais sejam a herança do formato da análise de adultos e a supervalorização da palavra em detrimento da ação, é inegável que o analista de crianças pequenas precisa tolerar certo grau de regressão na forma do pensamento e na comunicação, a qual inclui a ação. Sem isso não estará realmente conectado com a criança pequena, o que lhe permitirá que a sua subjetividade se alie à do paciente e crie uma terceira área que não pertence a nenhum dos dois separadamente durante a brincadeira. Muitas vezes lhe é requerido que assuma papéis e scripts que lhe serão difíceis de suportar, dependendo de sua história pessoal e do que pôde alcançar em termos de tratamento pessoal. Temas como agressão, morte, luto, inveja, rivalidade e sexualidade estarão presentes nas variadas brincadeiras, não para serem descritas, mas para serem vividas em forma de atos de brincar.

Somente na interação, num formato que a criança pode compreender e nele se desempenhar, é que será alcançado um grau de intimidade que permite ao analista interpretar seu paciente numa faixa de desenvolvimento diferente da sua

como adulto. As identificações adesivas, as projeções se farão sentir mais intensamente vivendo a brincadeira do que a nomeando.

É evidente que, não é recomendável limitar-se somente à interpretação verbal, ou à interpretação lúdica. O que se discute, aqui, são os processos pelos quais a brincadeira poderia ser compreendida desde o vértice psicanalítico do brincar, linguagem infantil por excelência e tão validada como importante desde o vértice da formação da ilusão, do espaço potencial e da sua evolução para os processos simbólicos e culturais. Quem sabe, avançando nessa discussão, possamos cada vez mais nos aproximar do inconsciente das crianças pequenas, utilizando-nos de nossa maturidade para nos comunicar com elas de uma maneira que lhes permita atingir o máximo nível de desenvolvimento e compreensão acerca do que se passa com elas mesmas. E não o contrário. □

Abstract

Playing, intransitive verb: interpretation in child analysis

This paper discusses the topic of interpretation in child analysis. Starting by the equivalence between free association and playing, in the beginning of the psychoanalysis of children, the author analyses its evolution through authors in psychoanalysis, developmental psychology and philosophy. The validity of interpretation in child analysis is discussed under the lenses of current psychoanalytical knowledge.

Keywords: play, child psychoanalysis, free association, ludic interpretation.

Resumen

Jugar, verbo intransitivo: la interpretación en análisis de niños

Este trabajo discute el tema de la interpretación en psicoanálisis de niños. Partiendo de la equivalencia entre asociación libre y jugar en el principio del psicoanálisis de niños, piensa su evolución utilizando autores psicoanalíticos, de psicología del desarrollo y de la filosofía. Problematisa la validez de la interpretación en análisis de niños a la luz del conocimiento psicoanalítico actual.

Palabras clave: jugar, psicoanálisis de niños, asociación libre, interpretación lúdica.

Referências

- Baranger, M. & Baranger, W. (1961-62). La situación analítica como campo dinámico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 4(1): 3-54.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. In *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology* (pp. 177-193). New York: Chandler, 1972.
- Dolto, F. (1984). *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- Ekstein, R. (1969a). Interpretación dentro de la metáfora: más consideraciones. In R. Ekstein, *La psicosis infantil* (pp. 209-217). México: Pax.
- Ekstein, R. (1969b). La alianza del trabajo con el monstuo. In R. Ekstein, *La psicosis infantil* (pp. 517-525). México: Pax.
- Ferro, A. & Molinari, E. (2011). O quanto ainda é necessário interpretar o brincar na análise infantil? Considerações na esteira das ideias de Bion. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 17(2): 295-314.
- Ferro, A. (1995). *A técnica na análise infantil. A criança e o analista: da relação ao campo relacional*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, A. (1926). *O tratamento psicanalítico com crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.
- Freud, S. (1908). Escritores criativos e devaneios. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1971.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp.13-85). Rio de Janeiro: Imago, 1971.
- Freud, S. (1909). Análise da fobia de um menino de cinco anos. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.
- Göncü, A. & Kessel, F. (1984). Children's play: a contextual-functional perspective. In A. Göncü & F. Kessel (Eds.), *Analyzing children's play dialogues: new directions for child development*, 25 (pp. 5-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haag, G., Tordjman, S., Duprat, A., Urwand, S., Jardin, F., Clément, M. C., et al. (2008). Avaliação psicodinâmica de mudanças em crianças com autismo sob tratamento psicanalítico. *Livro Anual de Psicanálise*, 21:137-153.
- Hartke, R. (2006). A experiência do brincar e o espaço analítico na psicanálise de adultos. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 13(2): 287-306.
- Hobbes, T. (1964). Vida e obra. In *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Iankilevich, E. (2011). É possível a análise de crianças? *Revista de Psicanálise da SPPA*, 18(2): 397-416.
- Imbasciatti, A. (2014). O objeto da psicanálise mudou? *Revista de Psicanálise da SPPA*, 21(1): 11-28.

- Klein, M. (1926). Fundamentos psicológicos da análise de crianças. In A psicanálise de crianças. *Obras completas de Melanie Klein* (Vol. 2, pp. 23-35), Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- Klein, M. (1927). A neurose na criança. In *Psicanálise de crianças*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- Klein, M. (1955). A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In Inveja e gratidão e outros trabalhos. *Obras completas de Melanie Klein* (Vol. 3, pp. 150-168). Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of self*. New York: International University Press.
- Locke, J. (1690). Ensaio acerca do entendimento humano. In *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- Luz, A. B. (1994). Para além das controvérsias científicas. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 1 (3): 9-20.
- Meltzer, D. (1975). La dimensionalidad como un parámetro del funcionamiento mental: su relación con la organización narcísita. In D. Meltzer (Org.), *Exploración del autismo: un estudio psicoanalítico* (pp. 197-210). Buenos Aires: Paidós, 1984.
- Mello, C. O. (2003). Brincar e associação livre: semelhanças e diferenças no tratamento psicanalítico da criança e do adulto. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 10(2): 235,248.
- Mello, C. O., Fachel, J. M. G. & Sperb, T. M. (1997). A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 13(1): 119-130.
- Mrech, L. M. (1998). Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica do brinquedo e do brincar. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 155-172). São Paulo: Pioneira.
- Neri, C. (2009). The enlarged notion of field in psychoanalysis. In A. Ferro & R. Basile, *The analytic field: a clinical concept* (pp. 45-80). London: Karnac.
- Parsons, M. (1999). The logic of play in psychoanalysis. *Int. J. Psychoanal.*, 80: 871-884.
- Pedrosa, M. I. P. C. (1989). *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito. Tese de doutorado*, Universidade de São Paulo (USP).
- Piaget, J. (1945). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação* (3. ed.) Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Rodrigué, E. (1963). La interpretación lúdica: una actitud hacia el juego. *Revista de Psicoanálisis*, 3: 129-147.
- Sager, F. & Sperb, T. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 309-326.
- Santa Roza, E. (1999). *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Souza, L. K. & Hutz, C. S. (2012). *Amizade em contexto: desenvolvimento e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Spagal, S. (1990). Free association as a method of self-observation in relation to other methodological principles of Psychoanalysis. *Psychoanal. Quarterly*, 59: 420-436.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: a review of the literature. *Early child development and care*, 39, 221-224.
- Vygotsky, L. S. (1933). O papel do brincar no desenvolvimento. In *A formação social da mente* (pp.105-118). São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Winnicott, D. W. (1951). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott, *Textos selecionados da Pediatria à Psicanálise* (pp. 389-408). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- Winnicott, D.W. (1942). Por que as crianças brincam. In D.W. Winnicott, *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- Winnicott, D.W. (1971a). *Playing and reality*. New York: Routledge.
- Winnicott, D.W. (1971b). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

Recebido em 02/06/2014

Aceito em 01/08/2014

Revisão técnica de **Karem Cainelli**

Cátia Olivier Mello

Av. Iguaçu, 119/501

91570-310 – Porto Alegre – RS – Brasil

e-mail: catiaomello@gmail.com

© Revista de Psicanálise – SPPA