



O quanto ainda é necessário interpretar o brincar na análise infantil? Considerações na esteira das ideias de Bion

Antonino Ferro*, Pavia

Elena Molinari**, Pavia

Partindo da observação de uma interação criativa entre pai e filho na vida cotidiana, os autores questionam a necessidade da interpretação verbal na prática atual da análise infantil. No modelo bioniano a capacidade dos pais de sonhar os elementos β que excedem a capacidade transformadora das emoções inconscientes da criança é indispensável para o crescimento da pequena função α que a criança possui e para o desenvolvimento do seu continente mental. Utilizando o modelo da membrana biológica, os autores hipotetizam um modelo para descrever os elementos que facilitariam a capacidade da criança de utilizar e reelaborar ela mesma as rêverie dos pais e como esses elementos pertenceriam mais ao campo não verbal que ao campo verbal. Através de um exemplo clínico, os autores mostram como esse modelo encontra uma confirmação na prática analítica e permite que a dupla analista-criança sonhe em conjunto as emoções inconscientes que se coagulam no campo bi-pessoal. A brincadeira compartilhada com o analista, mais do que a interpretação verbal, é capaz de ajudar a criança a desenvolver o seu processo criativo de tal forma que, agora, tal processo possa manifestar-se através de uma representação consciente-inconsciente que fica explícita nos personagens da brincadeira ou no desenho.

Descritores: Análise infantil. Interpretação. Sensorialidade. Rêverie. Desenvolvimento do continente mental.

* Médico, psiquiatra e psicanalista de crianças, adolescentes e adultos, e analista didata da Sociedade Psicanalítica Italiana.

** Membro da Sociedade Psicanalítica Italiana.



Introdução

Observando um pai inventar uma brincadeira com seu filho, um pensamento que até então tinha permanecido timidamente em segundo plano passou a existir.

A um jovem pai tinha-se apresentado o problema de resolver um pequeno incidente entre os seus dois meninos. O maior estava construindo uma torre com o lego quando o menor, talvez sentindo inveja daquela maravilhosa capacidade criativa, deu um chute na torre provocando seu desmoronamento. O menino mais velho movimentava os punhos fechados ameaçando, chorando e gritando, e a falta de uma interferência teria levado os dois irmãozinhos, em poucos minutos, a uma briga violenta.

O pai levantou-se e tomou entre as suas as mãos do filho mais velho, disse-lhe que tinham entrado em um videogame e, fazendo de conta que movimentava o *joystic*, começou a contar-lhe sobre um dragão que destruíra uma torre. Começaram a caçada ao dragão, simulando malabarismos, batalhas aéreas e viradas repentinas acompanhadas pelos sons onomatopáicos de uma luta dura. Estavam ambos em um mundo fantástico em que os gestos que imitavam a batalha não se limitavam mais às mãos, mas envolviam os corpos e alternavam-se com fragorosas gargalhadas. Depois de poucos minutos o jogo teve fim com a derrota do dragão.

O pai não dissera nada de pedagógico, não enfatizara de nenhuma maneira o sentido da brincadeira que tinha inventado. Tinha usado o seu corpo e a sua criatividade para ensinar ao filho como lidar com uma carga de sentimentos difíceis, como a raiva do irmão, o desgosto pelo desmoronamento da torre e uma sensação de impotência devastadora.

Captando a frustração e associando-a talvez a uma experiência pessoal, este jovem pai tinha começado a transformar a experiência do desabamento da torre, a de ser agredido e a frustração de não conseguir atingir uma meta em imagens. Através das mãos, tinha criado uma ponte corporal para a passagem desta primeira elaboração, enquanto uma sequência de sons traduzia estas várias experiências em uma linguagem mais infantil, próxima a das histórias em quadrinhos. A sua capacidade *terapêutica* tinha conseguido transformar a compreensão emocional em uma resposta imaginativa.

Percebi claramente como aquela brincadeira coincidia com a produção de um sonho, exatamente como um videogame, capaz de metabolizar as emoções mais intoleráveis e perguntei-me por que, como analistas infantis, sentimos, em alguns momentos, a necessidade de interpretar verbalmente as emoções ou o significado emocional de uma brincadeira. A partir desta pergunta desenvolveu-



se a necessidade de refletir se a interpretação verbal continuava sendo uma prática útil ao desenvolvimento simbólico e se continuava a estar de acordo com a teoria implícita e explícita subjacente ao nosso fazer.

História de um conceito

A interpretação nasceu com uma precisa referência verbal: para Freud, interpretar significava principalmente traduzir em palavras o significado inconsciente escondido nos fatos e nas fantasias narradas pelo paciente.

A psicanálise infantil, que nasceu como uma declinação com fortes referências pedagógicas da técnica concebida com pessoas adultas, também conservou por muito tempo a convicção de que a essência do tratamento analítico estava na interpretação e de que a via de comunicação da interpretação deveria ser a palavra.

Melanie Klein foi a primeira a reivindicar o estatuto de uma real possibilidade de analisar as crianças utilizando o brincar como algo análogo às narrações produzidas pelos adultos, supondo a existência de um mundo interior povoado de objetos e de personagens fantasmáticos dos quais a brincadeira podia ser expressão. A sua hipótese sobre a necessidade de interpretar precocemente a angústia gerada pela relação da criança com os seus objetos internos acarretou uma grande transformação da técnica, mas não modificou o estatuto verbal da interpretação. Na esteira de Melanie Klein, os analistas kleinianos continuaram a defender a necessidade de que o analista infantil permanecesse fora da brincadeira à espera de captar o seu significado (Joseph, 1998).

Todavia já Winnicott, comentando uma conferência ocorrida na British Society, escrevia polemicamente a Klein manifestando a sua impressão sobre o fato de ela considerar o significado do brincar mais importante do que a própria brincadeira, perspectiva da qual Winnicott sentia-se distante. Winnicott, nas poucas décadas que se seguiram ao nascimento da psicanálise infantil, reverteu o estatuto epistemológico da teoria sobre o brincar fazendo da própria brincadeira o coração da transformação analítica e afirmando que a análise devia não tanto interpretar o brincar, mas tornar-se uma forma altamente especializada de brincadeira (Winnicott, 1971a). Colocar o brincar no centro do processo de transformação implica destinar a palavra do seu posto central e incluir o corpo como entidade capaz de comunicação através de ações e de expressões mímicas. Implica também realizar uma grande revolução na relação analista-paciente, postulando uma cooperação na *co-construção* das histórias que consubstanciam o brincar. Portanto,



Winnicott foi o primeiro a catalizar uma importante mudança na teoria da técnica e, através da brincadeira dos *squiggles* (Winnicott, 1971b), mostrar na prática um analista capaz de participar ativamente da criação das representações gráficas e, ao mesmo tempo, disponível para revelar ativamente algo de si em relação ao processo em ato.

Depois de Winnicott, foi principalmente a corrente relacional que teorizou a necessidade de o analista infantil estar totalmente imerso na metáfora da brincadeira, a fim de participar ativamente da construção de significados possíveis.

O brincar não tem como objetivo tornar acessível um significado latente, mas sim o de construir significados. Rose expressa esta posição com grande clareza: “Meaning is uncovered only after interactive participation. [...] Initially, meaning occurs outside the awareness of either participant, in a manner that facilitates progress. “Play is essential to child analysis” (Rose, 2002, p. 1301). Hoje a perspectiva de que o brincar é um processo terapêutico em si e não um processo para ativar outros processos terapêuticos é compartilhada por muitos analistas (Slade, 1994; Gaines, 1995; Krimendahl, 1998; Frankel, 1998; Ferro, 1992).

Um aporte posterior e fundamental em relação à evolução da técnica psicanalítica foi produzido pelas ideias de Bion e dos autores que desenvolveram o seu pensamento. Ainda que Bion nunca se tenha ocupado diretamente de análise infantil, ele retirou da relação primária muitos dos conceitos fundamentais da sua teoria. A brincadeira na ótica bioniana é, como qualquer outro produto do campo analítico (narrações, ações, sonhos, fantasias), uma *co-construção* que tem a finalidade inconsciente de fazer com que duas mentes se comuniquem para se ajudarem reciprocamente a expandir a capacidade de sonhar com as emoções. Ao brincar, a criança desenvolve um sonho de vigília para elaborar as emoções conscientes e inconscientes que não encontraram hospitalidade na sua mente ou na mente de outro adulto capaz de contribuir à sua metabolização.

Não há, portanto, significados a serem descobertos, mas a serem *co-construídos*. Em outras palavras, como afirma Grotstein (2007), na análise o brincar pode ser pensado como um *dreaming ensemble*, no qual o papel da interpretação transforma-se do mais clássico, que remete à transformação, ao de um instrumento para a construção de um continente mental mais amplo. Além disso, a brincadeira utiliza principalmente o registro visual e motor e muito menos o registro verbal: a criança representa situações, move-se, interage e, frequentemente, só quando solicitada pelo terapeuta é que acompanha a brincadeira com trechos de história.

O brincar vale-se, portanto, de um processo criativo semelhante ao processo que subjaz à arte, no qual o corpo conserva um papel ativo; um processo diferente



daquele desencadeado somente pela utilização do registro verbal (Ferruta, 2008; Molinari, 2007, 2011).

Procuraremos agora mostrar como este processo se desenvolve na sessão e por que a palavra pode, muitas vezes, ser para as crianças um empecilho ao desenvolvimento do próprio sonho.

O papel da sensorialidade no funcionamento da barreira de contato na criança

O primeiro requisito para que a dupla analítica possa sonhar em conjunto é considerar a *permeabilidade* da barreira de contato que separa e põe em comunicação o consciente e o inconsciente, tanto intra quanto intersubjetivamente.

Com as crianças o brincar é certamente a nave principal ao trânsito dos elementos α de um para o outro sujeito da dupla analítica, e o brincar na análise infantil é um fato mais de ações do que de palavras. O *corpo* não deve ser considerado como a parte não mental ou não psíquica do indivíduo. O corpo é *o alter ego da mente* o qual a acompanha em uma espécie de gemelidade siamesa (Ogden, 1997). A metáfora do corpo-mente como gêmeos siameses nos leva a olhar a unidade original como alguma coisa que funciona de duas formas separadas, mas também como um todo indivisível.

Ogden resolve verbalmente essa misteriosa continuidade-descontinuidade usando a dupla expressão *body-mind* e *mind-body*, sugerindo de alguma forma um funcionamento oscilatório similar ao movimento que Bion – e depois o próprio Ogden – descreveu como o funcionamento característico entre consciente e inconsciente. No início da vida, a capacidade materna de oscilar e, principalmente, de sustentar-se suficientemente no corpo-mente é indispensável para permitir o nascimento da mente do corpo na criança. Muitas pesquisas que estudaram o desenvolvimento da sintonia entre mãe e filho nos primeiros meses de vida enfatizaram a importância do uníssono que se estabelece na dupla e evidenciaram como as mães sabem regredir até encontrar com a criança uma perfeita consonância psicofísica. A transposição transmodal das informações sensoriais (Stern, 1998), os comportamentos imitativos (Melzoff; Moore 1977), a sintonização da voz (Beebe et al. 1988; Jaffé et al. 2001), a sintonização do ritmo interativo (Ttevathen, 1993) frisam o modo com o qual a criança chega a identificar o outro diferenciando-o de si. Inicialmente a alteridade é percebida como uma forma de unificação ou uma forma imitativa adequada para estabelecer a maneira de *ser com* o outro.



Poder-se-ia dizer que todos estes mecanismos interativos têm por fim estabelecer um sentido de ser um só todo, um sentido pré-reflexivo de *ser junto*.

Estes dados nos permitem supor que também as proto-emoções inconscientes que a criança projeta na mãe devam encontrar uma resposta expressa principalmente através do funcionamento do corpo. Em outros termos, quando a mãe sonhou em excesso com os elementos β que o bebê evacua em sua mente, ela os restitui a ele através dos gestos de assistência: uma espécie de interpretação em ação capaz de, através da forma corporal, comunicar a experiência psíquica de ser contido.

A experiência de ser cuidado, fixar o olhar no do outro, ser amparado ou embalado são os derivados corporais que permitem ao bebê gerar proto-representações que irão produzir imagens oníricas e depois derivados figurativos que conservarão a forma da continência. As experiências de troca como experiências de pele ou as que envolvem a musculatura estriada, movimentos articulares ou as trocas sonoras constituem os protótipos corporais de uma função mental de troca transformadora.

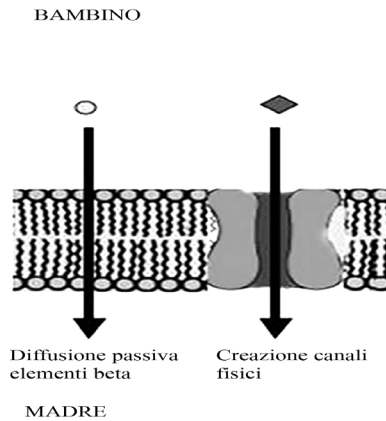
Podemos assim imaginar que aquilo que Bion define como barreira de contato é uma função psíquica estruturada inicialmente através de dois tipos de experiências emocionais: sentir-se compreendido e, portanto, contido, e ou sentir que se é em parte, com a possibilidade de que um pequeno descarte permita enfrentar um processo de transformação.

No sistema biológico, as trocas em nível intercelular são mediadas por uma membrana capaz de regular o fluxo de diversas substâncias de forma muito sofisticada. Tais trocas podem acontecer segundo um gradiente de concentração ou através de mecanismos capazes de concentrar uma substância em um dos dois lados da membrana. A forma mais simples de regular a permeabilidade é a difusão de alguns solutos através de canais físicos, segundo um gradiente de concentração. Tais canais têm a propriedade de ser muito permeáveis a algumas substâncias, mas em contrapartida são pouco seletivos. É possível comparar estes canais biológicos denominados *canais de difusão passiva* ao que Bion chama os *canais físicos de comunicação* (figura 1).

Estes canais seriam adequados para deixar fluir os elementos β ; quanto mais o sujeito for provido de uma pequena função α , como no caso da criança pequena, mais alta será a concentração de elementos β que filtram através dos *poros* em direção à barreira de contato do outro sujeito.



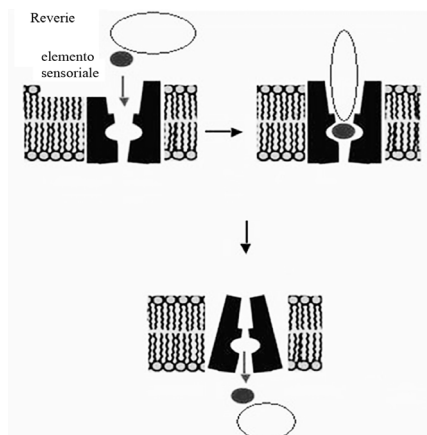
Figura 1



Suponhamos que, durante a primeira fase da vida da criança, o que Winnicott chama de preocupação materna primária seja um macro evento que contém uma série muito sofisticada de funções capazes de realizar o nascimento mental da criança. Uma delas poderia referir-se à permeabilidade da barreira de contato intersubjetiva, evento que nós observaríamos apenas indiretamente, registrando a progressiva capacidade da criança de enfrentar as emoções conscientes e inconscientes, sem que seu corpo seja invadido por elas.

Uma vez que um grande número de elementos β penetrou no sujeito pela função α mais desenvolvida, eles mesmos estimulariam o sistema transformativo a confeccionar um elemento proto-simbólico que chamamos de *rêverie*. A *rêverie* é frequentemente considerada uma capacidade de formar imagens, mas mais exatamente poderia ser considerada a faculdade de deformar as imagens que a percepção oferece. Este modo de compreendê-la permite captar melhor de que modo mantém uma forte ligação com a sensorialidade e a sua natureza de fronteira entre consciente e inconsciente. Podemos assim imaginar que a *rêverie* – uma vez reintroduzida no campo – possa ser reassumida pelo outro sujeito contra um gradiente de concentração pelas suas características formais. Em particular, os aspectos específicos pertencentes ao *self* – comunicados pelo componente sensorial – são reconhecidos, de forma a permitir uma Gestalt mais evoluída, e relativamente apartada, de entrar na barreira de contato da criança utilizando o elemento mais arcaico da sensorialidade (figura 2). Aqui, a *rêverie* encontraria uma nova e original reagração mais pessoal (um novo elemento α) capaz de filtrar novamente no espaço intersubjetivo ou de ser armazenada como recordação inconsciente (Molinari, 2011).

Figura 2



A partir dessas premissas podemos supor que, mesmo em uma fase um pouco mais avançada do desenvolvimento, a criança conserva uma especificidade comunicativa corporal que se traduz em nível psíquico em uma maior presença de canais sensoriais e em uma permeabilidade maior aos elementos psíquicos provenientes do outro de si quando comunicados por elementos da sensorialidade.

Portanto, no brincar, o componente motor e sensorial mediado pelo corpo não é de forma alguma secundário, ao contrário, constitui para a criança o núcleo substancial à construção ou à transformação de aspectos desfuncionantes da barreira de contato tanto intra quanto intersubjetiva.

É possível imaginar que o brincar seja 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.

Na análise, a tradução em palavras da emoção inconsciente muitas vezes afasta-se excessivamente da capacidade da criança de assumir significados *co-construídos* e, em nível inconsciente, modificaria de maneira muito fundamental a forma estética da própria emoção, privando-a daquele importante componente sensorial que permite a sua passagem de uma mente para a outra.

Efeitos da interpretação verbal na co-construção dos personagens

Ferro (2000b) sustentou de forma consistente a utilidade das interpretações que nascem da *rêverie* como uma maneira de restituir ao paciente aquilo que o analista captou com relação à emoção inconsciente no campo. O diálogo veiculado por interpretações insaturadas permite uma melhor expansão do campo e é um



instrumento necessário para aqueles pacientes com pouca capacidade de simbolização.

As crianças têm dificuldade de utilizar a linguagem verbal de forma complexa e criativa, não só pelos motivos acima expostos, mas também pelos próprios limites do desenvolvimento da linguagem durante a infância.

Com as crianças o brincar não é, portanto, propedêutico para as interpretações. Como ocorre com as interpretações narrativas, a brincadeira é um poderoso extensor do campo, capaz de comunicar eficientemente uma contribuição elaborativa fornecida pela mente do outro. Uma interação que conserva a forma da brincadeira mantém uma proximidade estética com o que foi introduzido no campo pela criança e, portanto, será mais facilmente reintroduzida no sistema elaborativo da própria criança.

Aqui a contribuição do analista será novamente transformada pela função α da criança e reorganizada segundo uma forma própria, reintroduzida no campo ou armazenada como recordação inconsciente.

Com o objetivo de mostrar como a sala de análise é o nosso real e específico campo de pesquisa, apresentamos um exemplo em negativo. Mesmo sendo um diálogo sem *erros* crassos, ocorre em uma época em que eu ainda não tinha escutado, no sentido mais profundo do termo, o convite que várias vezes as crianças tinham-me feito: “Não faz assim!”, ou então “Não fala, brinca!”

Foram necessários anos para que eu compreendesse que não se tratava de um dizer defensivo das crianças, mas de uma indicação de como um paciente deseja ser tratado (Bion, 1985; Ferro, 2008). Pensar também na criança como o melhor colega e acolher as suas indicações não é somente uma opção teórica, é também uma necessidade de eficácia terapêutica, como procurarei mostrar.

Um mar a ser explorado

Federico inicia uma terapia porque dois anos após o nascimento de um irmãozinho está ainda invadido por um ciúme incontrolável. Na escola, ter que dividir a professora com as outras crianças lhe é intolerável e esta dificuldade emotiva interfere na sua capacidade de prestar atenção. Em uma das primeiras sessões me diz que quer brincar de ser explorador. Coloca alguns homenzinhos em um navio e posiciona a escadinha para descer.

Eu lhe digo: “É muito importante ter uma escadinha para descer quando se quer”. Eu acho que, como ele está no início da terapia, a vontade de explorar necessariamente se mistura ao medo. Federico responde ao fato de poder dispor

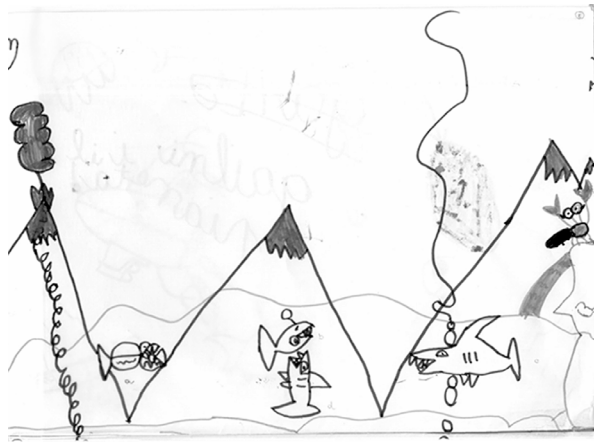


de todo o espaço e tempo que lhe são necessários para poder explorar com alívio o seu mal-estar, descrevendo-me como a nave está bem ancorada ao molhe.

Pega uma caixinha e faz um ninho no poste de amarração do navio. Ele me conta que dentro há três passarinhos recém-nascidos e que a mamãe precisa levar uma minhoca para cada um deles, para que não briguem. Ao lado faz uma toca e me diz que é a dos pais dos passarinhos. “Talvez os passarinhos gostassem mais de ficar na toca ao invés de sozinhos em cima da árvore” acrescento.

Ele me olha e sorri. Conta que dentro do navio está acontecendo uma festa de carnaval e, com alguns fios, enfeita o navio de serpentinas. Federico começa a explorar a difícil convivência entre irmãos e, da mesma forma, a difícil separação dos pais. Ter alguém que possa compreender as suas dificuldades é realmente uma festa. Ele recomeça a brincar, e um dos passageiros do navio joga-se ao mar. “O que se vê debaixo d’água?” – pergunto-lhe. Resolve desenhar e me explica que debaixo d’água se vê no centro um “peixe com luz (daqueles que dão choque)” e o seu filhote que está mamando”, à direita um tubarão baleia (de um tipo que tem dentes) e à esquerda um peixe bola. Os peixes-bola – ele me explica – incham quando se assustam.

Figura 3



“Nesta parte do mar acho que acontecem coisas estranhas e talvez um pouco perigosas” – lhe digo – pensando que agora podemos ver, de outra forma, tanto as partes pequenas desejosas de um contato privilegiado com a mãe (como na brincadeira anterior), quanto as emoções que esta situação desperta: o medo que o invade e incha seu pequeno continente mental e a raiva feroz que o assalta quando se sente excluído.

Federico deixa o desenho e volta a brincar com o navio onde se debate por



algum tempo com a escadinha porque as ondas fortes – me diz – a movimentam e podem desenganchá-la. Leva cerca de quinze minutos verificando a resistência das vigias, o funcionamento do timão, que, segundo ele, talvez tenha sido avariado por um recife.

Eu penso que quando Federico brinca, ainda mostra que se sente uma presa das ondas emotivas, mas é preciso considerar também que a minha introdução da periculosidade, por meio da palavra, interrompeu o processo de representação e potencialmente de transformação começado no desenho. Obviamente eu penso a posteriori que Federico é induzido por mim a voltar a uma forma de representação diferente, um pouco mais defensiva em relação à corajosa exploração das próprias vivências iniciada por ele.

Federico precisa empregar muito tempo verificando se os seus equipamentos defensivos podem suportar o impacto das minhas ondas. Esta repentina avariação do timão no recife obviamente está me perguntando sobre o quanto eu não soube protegê-lo de um impacto por demais violento. Teria sido melhor se eu tivesse escolhido uma forma mais próxima do brincar, embora não creia que uma intervenção minha mais lúdica evitasse a introdução do conceito de periculosidade. Hoje, por exemplo, eu mesma teria desenhado, em uma folha à parte, um outro peixe perigoso, talvez uma cobra-do-mar escondida em uma gruta, comunicando assim ao menino que havia entendido o quanto a situação desenhada é altamente tensa, mas alargando o teatro da sua exploração e concedendo-lhe um tempo e uma forma adequados para fazê-lo.

Quando a tensão emotiva introduzida pela minha interpretação voltou a um nível básico, Federico volta ao desenho e representa o que aconteceu na relação comigo, acrescentando ao desenho um vulcão em erupção, montanhas nevadas e recifes escondidos pela água. Depois desenha um caranguejinho de óculos, as patas para cima como bracinhos estendidos. Quem é este caranguejinho me parece evidente; arrebatada pelo entusiasmo com a sua capacidade de representação, lhe digo: “Olha, é vermelho como você!” (Federico está vestido com um abrigo vermelho e usa óculos). Hoje eu pensaria que, enquanto personagem do campo, o caranguejinho não poderia representar outra coisa senão nós dois: dois seres quatro-olhos, mas ambos assustados e protegidos por uma bela couraça. Acrescenta uma pequena mancha preta grudada no caranguejo e depois me diz que se trata de um paguro, isto é, de um caranguejo e de uma concha que moram juntos. Moram em cima do recife, mas devem ter muito cuidado com o tubarão porque, se ele os morder, o caranguejo morre.

Compreendo como as minhas palavras repentinamente o arrancaram do sonho e o colocaram violentamente em contato com a realidade. Com a generosa



confiança que às vezes só as crianças nos concedem, Federico cola uma segunda folha na primeira e continua a sua exploração desenhando um pequeno mergulhador equipado com grandes pés de pato amarelos, que se aventura a ir ao fundo do mar para abrir com uma lança, muito fálica, um baú circundado por perigosas cobras-do-mar.

Acompanho a sua trabalhosa exploração, comento a profundidade do fundo e a dificuldade que é chegar tão perto das cobras-do-mar. Digo-lhe que imagino que o baú contenha preciosos colares como os de sua mãe. Federico responde fazendo uma fila de bolinhas que sobem do mergulhador em direção à superfície. – Este é um pum – me explica e abandona o desenho.

Obviamente naquele mesmo momento entendi a resposta explícita de Federico, mas somente muito depois compreendi melhor a minha responsabilidade. Como personagem mãe se encontrava, no momento completamente ausente, a minha intervenção embora altamente intrusiva não podia ser percebida desta forma pelo Federico. Além disso, a minha incapacidade de permanecer na brincadeira, à qual se seguia uma excessiva necessidade de usar as palavras, surtia o mesmo desconcertante efeito de perturbação. Cansado de me explicar como queria ser acompanhado, não restou outra possibilidade a Federico senão interromper a brincadeira e abandonar a sua exploração.

Acho que Federico me ensinou mais do que muitos livros. Desde então as minhas interrogações, quer sobre o estatuto dos personagens que aparecem no campo, quer sobre a necessidade de interpretar a brincadeira com palavras, assumiram um caráter de necessidade. Federico havia me mostrado, de fato, o risco não só de não sermos terapêuticos, mas também o quanto algumas formas terapêuticas podem ser prejudiciais.

Desde então tenho a impressão de que, muitas vezes, é nocivo usar palavras que definem de forma abstrata as emoções de uma criança que está brincando.

A co-construção dos personagens através da brincadeira

A capacidade de atingir emocionalmente o unísono é o aspecto mais profundamente criativo de duas mentes que estão em relação; criativo enquanto momento de excelente permeabilidade da barreira de contato e, portanto, também momento em que cada um pode utilizar o outro de si para aumentar a própria capacidade de pensar os pensamentos não pensados. Ferro (2000a, 2009) introduziu na teoria do campo bipessoal a ideia de que os personagens que aparecem durante uma sessão analítica possam ser imaginados como derivados narrativos do campo



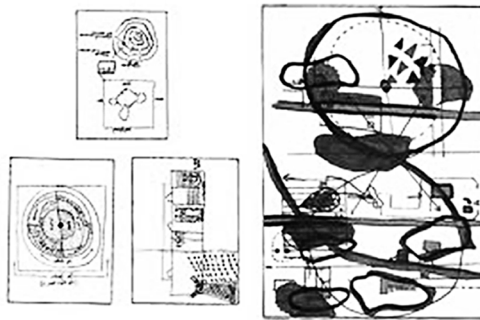
e, portanto, também derivados narrativos do sonho conjunto que analista e paciente fazem para elaborar as emoções conscientes e inconscientes que continuamente são geradas na interação.

O seu aparecimento em resposta a uma interpretação, a modificação de um mesmo personagem no curso do tempo, as características do próprio personagem podem ser, para o analista, indícios úteis à manutenção daquela proximidade psíquica que é indispensável para os processos de transformação. Voltando à sala de análise das crianças, perguntamo-nos se, e de que forma, a brincadeira, com o seu componente corporal, tinha um peso na determinação do estatuto dos personagens e o quanto podíamos usar a sua criação conjunta como um indicador do bom funcionamento do processo.

Em outras palavras, perguntamo-nos antes de tudo como nascem os personagens na brincadeira e se há diferenças em como eles se formam na sala de análise dos adultos, onde o uso privilegiado da palavra é inevitável e provavelmente o modo mais adequado de estar em relação.

Em 1974 Susan Hiller, uma artista conceitual inglesa, envolveu um grupo de colegas na atividade de tomar nota dos próprios sonhos durante um mês, para desenvolver uma forma pessoal de *anotação gráfica* do próprio sonho, ao invés de valer-se do formato narrativo convencional. Durante os últimos três dias do trabalho, após terem dormido ao ar livre, utilizaram os vários documentos para redigir coletivamente um *mapa dos sonhos* do grupo, a representação do sonho coletivo da noite anterior (figura 4).

Figura 4



Acreditamos que a *co-construção* de um personagem na brincadeira aconteça de forma semelhante. Ao brincarem juntos, analista e criança começam a desenvolver cada um uma forma original de *figurar* antes de enfrentarem, juntos, a obra compartilhada da representação. Os traços que constroem os personagens conservam o estilo de uma representação inconsciente diferente da gerada pelas



palavras. Obviamente também as palavras mantêm uma ligação com as imagens oníricas, porém são um derivado narrativo que exclui a representação através do movimento.

Poderíamos presumir que um paciente adulto, quando está narrando na sala de análise, realiza uma operação criativa semelhante àquela de um escritor. Ao invés, uma criança quando brinca produz representações figurativas espaciais que se sustentam na sua capacidade de transformação, seja pela imaginação, seja pelo próprio movimento do corpo que brinca.

De forma semelhante, enquanto, na sala da análise dos adultos, a capacidade de sonhar do analista pressupõe a suspensão da ação, na sala da análise infantil ela é gerada através da ação do corpo que brinca e se estrutura de maneira diferente, apoiando-se mais nos elementos sensoriais que provêm da visão, do uso concreto dos objetos e das formas motoras que a criança traça no espaço da sala de análise. Essa peculiaridade do processo criativo, que faz uso do corpo e que se desenvolve sob o impulso da ação, faz com que a psicanálise infantil se apóie em um processo criativo muito semelhante ao que subjaz à arte figurativa, em que a ação e a imaginação entrecruzam-se, sustentam-se e desenvolvem-se de forma interdependente. O analista contribui ativamente para o nascimento de alguma coisa que antes não existia e, muitas vezes, a sua colaboração construtiva passa justamente através de elementos sensoriais mais do que através das palavras.

A peculiaridade na sala de análise infantil é a inclusão de uma *anotação gráfica* nos personagens, a qual conserva o componente sensorio motor de forma mais marcada. Esta característica faz com que o analista, mais do que interpretar com palavras os personagens que a criança apresenta, possa mais satisfatoriamente interagir com um esquema figurativo próprio até que eles possam gradativamente encontrar uma composição significativa.

Este fazer do analista na sala da análise infantil aproxima-se mais ao que fazem as mães no início da vida, interpretando através de ações as mensagens corporais com as quais a criança começa a se comunicar e, em um determinado sentido, ao que fazem os artistas figurativos plásticos.

Alessia e a lentidão

Alessia é uma menina de oito anos gravemente obesa. Os pais a percebem indolente e preguiçosa. Na escola essa dificuldade se traduz em um eterno atraso para terminar as tarefas solicitadas e em um retardo também no aprendizado. Comigo quer brincar exclusivamente de cozinhar. Eu me contendo em relação à



repetição certas vezes desconfortante desta brincadeira pensando que, provavelmente, há quilos e quilos de emoções que nós duas precisamos tornar mais comestíveis e que teremos de nos especializar em uma cozinha leve, que não torne mais pesada futuramente a pequena função α de Alessia. A repetição, para mim alienante, se expressa também no fato de que, diante de tantas coisas que podem ser feitas na cozinha tais como cortar, cozinhar, picar, amassar, Alessia queira sempre e somente decorar. Com a massinha de modelar faz pequenas tortinhas que depois decora com fragmentos de outra cor ou com papel, e toda a brincadeira caracteriza-se por uma extrema lentidão. Depois, quando termina a sua hora, empacota tudo, me dá de presente os seus doces e vai embora.

No decorrer das sessões, eu também acabo me contaminando por este ritmo e a minha mente também se refugia em intervenções mais de forma do que de substância. Pensando na necessidade que temos de nos surpreender, um dia lembrei-me de uma antiga canção de um cantor e compositor – Giorgio Gaber –, que falava da necessidade de comer uma ideia para fugir da impecabilidade de ser do ramo. Na sessão seguinte a essa minha transformação ainda pouco consciente, derrubei um potinho inteiro da tinta que Alessia estava usando para pintar alguns lacinhos de papel e um pouco de tinta caiu em mim também.

“Tenho raiva de você!” – me disse –, sinceramente aterrorizada por aquilo que tão repentinamente tinha ficado fora de controle. Além de assustada, Alessia me parecia levemente satisfeita por eu também estar experimentando um embaraço e certo desalento pelo que não poderia remediar completamente: tirar a mancha das minhas roupas. Quando a brincadeira recomeçou, depois de uma rápida limpeza, Alessia pegou uns pedacinhos de papel e os pintou, continuando aparentemente o que estava fazendo antes: “São as folhas de menta para decorar a torta de sorvete! Antes de colocar as folhas a gente precisa olhar bem porque pode ter caracoizinhos e, se a gente comer, eles morrem.”

De uma forma que naquele momento me pareceu quase desconcertante tinha o polegar e o indicador bem próximos um do outro, como se segurassem um pequeno objeto.

“Está vendo? Está vendo?” Parecia um ver mais próximo da alucinação do que da brincadeira. Fiz sinal que sim. Alessia acariciava o caracolzinho, explicando, na verdade a si mesma, a utilidade da casca.

Tínhamos entre as mãos uma torta gelada decorada como sempre, mas também um pequeno ser deslocado, mas vivo. Fiquei muito impressionada com o aparecimento deste personagem síntese de uma minha vontade (em parte negada) de destruir a sua casca protetora e a forma viva e frágil do seu self envolvido dentro de uma espessa casca de gordura. A decoração também surgiu com mais



clareza emocional como a forma tranquilizadora e necessária de uma proteção. O personagem que havia nascido como uma forma de transformação das emoções presentes no campo originava-se na sensorialidade daquilo que tinha acontecido, mais do que na ideia de transformar em palavras as emoções, como ocorre quando interpretamos a brincadeira. Eu também somente tinha compreendido através do rompimento acidental de uma casca protetora do ramo e Alessia tinha conseguido transformar a emoção do embaraço raivoso, no qual se sentia constantemente imersa, no momento em que encontramos esta emoção por meio da sensorialidade. A lentidão me pareceu então como a proteção instintiva em relação à morte por esmagamento, a lentidão na escritura como o sinal gráfico de um arrastar-se lentamente para afastar o encontro com o outro, percebido por Alessia como potencialmente mortificante, no sentido mais concreto da palavra.

Após a sessão lembrei-me de ter lido que, durante a grande guerra, a bordo dos primeiros e rudimentares submergíveis, os marinheiros conseguiam perceber os navios que se aproximavam segurando uma chave inglesa na boca: uma extremidade entre os lábios e a outra apoiada nas paredes do submarino. Então fiquei muito admirada ao ver como era possível escutar com a boca e perceber, assim, a minha e a sua agressividade. A boca, expropriada da sua função mais nobre – a capacidade de falar – tinha voltado a nos ensinar alguma coisa através do morder e do mastigar.

Conclusões

“Vocês nunca podem somar maçãs com peras”. Era o que diziam as professoras de antigamente quando se propunham a inculcar os rudimentos de matemática para a resolução dos primeiros problemas. Semelhantemente, isto é, neste caso específico, uma sensação de desorientação, de ineficiência de um procedimento foi o que progressivamente fez aflorar a hipótese de que, com as crianças, não convinha usar os mesmos instrumentos de interpretação usados com os adultos.

Não se trata de uma simples adaptação da técnica, de regredir a uma linguagem sintaticamente compreensível pela criança. Em nossa opinião trata-se de presumir que a análise infantil vale-se de um processo diferente e, conseqüentemente, de usar instrumentos mais adequados e congruentes com o que foi até agora hipotetizado.

Como procuramos demonstrar, o uso de interpretações verbais descritivas da emoção inconsciente muitas vezes produz uma sensação de sobressalto e de



afastamento da criança do processo criativo. Vice-versa, o compartilhamento de sensações e de emoções transformadas em gestos, isto é, uma participação concreta na brincadeira, ajuda a criança a levar adiante o seu processo criativo até o ponto em que ela chegue a uma representação consciente-inconsciente. O processo é o meio para a aquisição dos instrumentos úteis ao trabalho psíquico, e a aquisição progressiva de uma função α mais desenvolvida é o que aumenta a capacidade do continente mental. É principalmente por meio do compartilhamento do brincar que o analista pode ajudar a criança a realizar este crescimento. □

Abstract

How it is still necessary to interpret the play in child analysis? Considerations in the wake of Bion's ideas

Starting from the observation of a creative interaction between father and son in the daily life, the authors question the verbal interpretation need in the current practice of child analysis. In the bionian model, the parent's capacity to dream the β elements which exceed the transforming capacity of the unconscious emotions of the child are indispensable for the growth of the small α function that the child possesses and for the development of his or her mental continent. Using the biological membrane's model, the authors hypothesize a model to describe the elements which would facilitate the child's own capacity to utilize and redesign the parent's *rêverie* and how these elements would belong more to the nonverbal field than to the verbal field. Through a clinical example, the authors show how this model finds a confirmation in the analytical practice and allows the couple, child-analyst to dream together the unconscious emotions that coagulate in the bi-personal field. The play shared with the analyst, more than the verbal interpretation, is capable of helping the child develop his or her own creative process in such a way that, now, such process could manifest through a conscious-unconscious representation which is explicit in the characters of the play and of the drawing.

Keywords: Child Analysis. Interpretation. *Rêverie*. Development of the Mental Continent.



Resumen

¿Cuán necesario es todavía interpretar el juego en el análisis infantil? Consideraciones con base en las ideas de Bion

Partiendo de la observación de una interacción creativa entre padre e hijo en la vida cotidiana, los autores cuestionan la necesidad de la interpretación verbal en la práctica actual del análisis infantil. En el modelo bioniano, la capacidad de los padres de soñar los elementos β que exceden la capacidad transformadora de las emociones inconscientes del niño es indispensable para el crecimiento de la pequeña función α que posee el niño para el desarrollo de su continente mental. Utilizando el modelo de la membrana biológica, los autores presentan la hipótesis de un modelo para describir los elementos que facilitarían la capacidad del niño de utilizar y reelaborar él mismo la *rêverie* de sus padres y cómo esos elementos pertenecerían más al campo no verbal que al campo verbal. A través de un ejemplo clínico, los autores muestran como ese modelo encuentra una confirmación en la práctica analítica y permite que la pareja analista-niño sueñe en conjunto las emociones inconscientes que se coagulan en el campo bi-personal. El juego compartido con el analista, más que interpretación verbal, es capaz de ayudar al niño a desarrollar su proceso creativo de tal manera que, ahora, ese proceso se pueda manifestar a través de una representación consciente-inconsciente que queda explícita en los personajes del juego o en el dibujo.

Palabras llave: Análisis infantil. Interpretación. Sensorialidad. *Rêverie*. Desarrollo del continente mental.

Referências

- BEEBE, B.; ALSON, D.; JAFFE, J. (1988). Vocal congruence in mother-infant play. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 17, n. 3, 245-259.
- BION, W. R. (1985). *The Italian Seminars*. London: Karnac.
- FERRO, A. (1992). *The Bipersonal Field: experiences in child analysis*. London: Routledge, 1999.
- _____. (2000a). Le Jeu: personnages, récits, interprétations. *J. Psychanal. l'Enfant*, v. 26, n., p. 139-60.
- _____. (2000b). Cultura da rêverie, cultura da evacuação. In: CONGRESSO FEPAL, 23., Gramado.
- _____. (2008). The patient as the analyst's best colleague: transformation into a dream and narrative transformations. *Ital. Psychoanal. Annu.*, 2008, p. 199-205.
- _____. (2009). Transformations in dreaming and characters in the psychoanalytic field. *Int. J. Psycho-Anal.*, 90, p. 209-230.



- FERRUTA, A. (2008). Elogio della presentazione, la darstellung. *Rivista Psicoanal.*, 54, p. 169-176.
- FRANKEL, J. B. (1998). The play's the thing: how the essential processes of therapy are seen most clearly in child therapy. *Psychoanal Dial.*, 8, p. 149-182.
- GAINES, R. (1995). The treatment of children. In: LIONELLS, M.; FISCALINI, J. (Ed.) *The handbook of interpersonal psychoanalysis*. Hillsdale, NJ: Analytic. p. 761-769.
- GROTSTEIN, J. (2007). A beam of intense darkness. London/New York, Karnac.
- JAFFE, J.; BEEBE, B.; FELDSTEIN, S.; CROWN, C. L. et al. (2001). *Rhythms of dialogue in infancy: coordinated timing in development*. Monograph of the Society for Research in Child Development, v. 66, n. 2, p. 1-132.
- JOSEPH, B. (1998). Thinking about a playroom. *J. Child. Psychother.*, v. 24, n., p. 359-366.
- KRIMENDAHL, E. K. (1998). Metaphor in child psychoanalysis: not simply a means to an end. *Contemp. Psychoanal.*, v. 34, n., p. 49-66.
- MELZOFF, A. N., MOORE, M. K. (1977). *Imitation of facial and manual gesture by human neonates*. Science, 198, 74-78.
- MOLINARI, E. (2007). Imparare a danzare nel deserto del non pensiero. In: FERRO, A. et al. *Sognare l'analisi*. Turin: Bollati Boringhieri.
- _____. (2011). From one room to the other: a story of contamination. The relationship between child and adult analysis. *Int. J. Psycho-Anal.* v. 92, n. 5, p. 791-810.
- OGDEN, T. (1997). Rêverie and metaphor: some thoughts on how I work as a psychoanalyst. *Int. J. Psycho-Anal.*, v. 78, n., p. 719-732.
- ROSE, C. (2002). Catching the ball: the role of play in psychoanalytic treatment. *J. AmerPsychoanal. Assn.*, v. 50, n., p. 1299-1309.
- SLADE, P. D. (1994). *What is body image? Behavioral research therapy*, 32 (5), p. 497-502.
- STERN, D. N.; SANDER, L.W.; NAHUM, J.P. et al. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: the 'something more' than interpretation. *Int. J. Psycho-Anal.*, v. 79, p. 903-921.
- TREVATHEN, C. (1993). The self born in intersubjectivity: the psychology of an infant communicating. In: *The perceived self. Ecological and interpersonal sources of self knowledge*. Cambridge: Cambridge University.
- WINNICOTT, D. W. (1971a). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- _____. (1971b). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. The International Psycho-Analytical Library, v. 87, p. 1-398. London: The Hogarth / Institute of Psycho-Analysis.

Recebido em 14/04/2011

Aceito em 20/05/2011

Tradução de **Suzana Termignoni**

Revisão técnica de **Vânia Dalcin**

Elena Molinari

Via Campari 10/c, 27100 Pavia, Itália

e-mail: molinari.elena@tin.it

© Antonino Ferro; Elena Molinari

Versão em português Revista de Psicanálise – SPPA