

**RECORDAR  
REPETIR  
ELABORAR**

## A PSICANÁLISE DE CRIANÇAS EM PORTO ALEGRE<sup>1</sup>

Ana Maria Gageiro<sup>2</sup>

A seção História da nossa revista apresenta o texto de Ana Maria Gageiro cuja narrativa prioriza a psicanálise com crianças na cidade de Porto Alegre. Herdeira da polêmica que associa a escuta de crianças à formação em psicanálise e, mais especificamente, à formação de analistas não-médicos, a história dessa prática clínica aparece demarcada, inicialmente, pelo conflito produzido entre as idéias de Anna Freud e Melanie Klein.

Ana Gageiro, experiente psicanalista dedicada ao estudo da história da psicanálise, convida o leitor a um passeio histórico pela construção do campo da psicanálise com crianças em Porto Alegre, através dos diferentes personagens e instituições que foram garimpado espaço e se constituindo como referências de escuta e formação.

---

<sup>1</sup> Fala proferida em 12/07/2008 em atividade do núcleo de Psicanálise de Criança da APPOA.

<sup>2</sup> Psicanalista; Membro da APPOA; Doutora em História da Psicanálise pela Universidade Paris 7. E-mail: agageiro@globo.com

Como resultado dos estudos historiográficos sobre a psicanálise, uma constatação que se evidenciou desde sempre foi a impossibilidade de separar os temas da psicanálise de crianças e da análise leiga. Elisabeth Roudinesco (1988) denominou-os como as duas grandes controvérsias na história da psicanálise. Ao olharmos detidamente a psicanálise de crianças, fica evidente que ela passa pelo debate com a questão leiga, desde suas primeiras protagonistas, Hermine von Hug-Hellmuth, Anna Freud e Melanie Klein. Nossas primeiras analistas de crianças frustraram o desejo da IPA de alinhar a psicanálise à prática médica, pois elas não pertenciam a esse campo. E esse é um retorno permanente na história da psicanálise de crianças.

De um lado temos a infância, território de interesse da pedagogia, psicologia e demais campos profissionais historicamente femininos e “não-médicos” e, de outro, temos o debate sobre a prática da psicanálise e a tensão na IPA, no sentido de torná-la uma reserva médica. Esse conflito foi permanentemente recalcado e retorna incessantemente nas sociedades ipeístas. Em Porto Alegre, essa história não foi diferente. Houve também o retorno desse recalcado. Veremos isso mais adiante; antes passemos brevemente nosso olhar no sentido de ver como se organizam os cuidados com a infância no Brasil. Também em nossa história, a via médica e a pedagógica estão juntas no que se refere ao atendimento à criança.

O primeiro espaço voltado ao tratamento médico-pedagógico que tivemos em nosso país, específico para atender crianças, desde 1905, foi o hospício da Praia Vermelha no Rio de Janeiro. As práticas higienistas povoavam a medicina, na virada do séc. XIX para o séc. XX. Estamos aqui diante da idéia de profilaxia e de prevenção da doença mental, inaugurando a prática das visitadoras, modelo precursor da visita domiciliar que conhecemos hoje.

Pela via pedagógica, interessava pensar a criança que não aprendia. Era preciso compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem. Tivemos, nos anos 30, o advento da Escola Nova. Com proposta liberal, ela se lançava na compreensão da infância com nítida influência da psicanálise.

O primeiro modelo de escola especial inaugurado no Brasil foi em Canoas (RS), denominado Instituto Pestalozzi. Seus fundadores, Thiago e Johanna Würth trazem a experiência do suíço Johann Heinrich Pestalozzi, que propunha a inclusão da criança marginalizada pela deficiência e fora da escola regular. O modelo APAE vem logo a seguir, com uma proposta diferente. Sua origem foi no Rio de Janeiro, por iniciativa de uma diplomata norte-americana cuja filha era portadora de síndrome de Down. Tratava-se de um modelo associativo que, com o passar do tempo e com as exigências impostas à própria clínica, veio progressivamente se profissionalizando e qualificando suas equipes. A psicanálise tem

participado nessa qualificação da abordagem das dificuldades no desenvolvimento infantil.

Falar de psicanálise de crianças no Brasil e no Rio Grande do Sul até os anos 70 era falar de uma psicanálise kleiniana, dada a origem dos protagonistas desse período. Os primeiros brasileiros a buscar formação no exterior encontravam nas duas Sociedades da IPA mais procuradas, um ensino essencialmente kleiniano. Londres e Buenos Aires reuniram, desde os anos 50, as melhores condições para os brasileiros interessados na formação.

Zaira Bittencourt Martins foi a primeira psicanalista de crianças em nosso estado. Esposa de Mario Martins, ela retorna da Argentina junto com ele, na década de 50, tendo em sua bagagem formação com Arminda Aberastury, iniciando seu trabalho com crianças e adolescentes em Porto Alegre. À semelhança de Melanie Klein, Zaira será a figura no movimento psicanalítico gaúcho que representará o recalcado da IPA – a analista leiga que se dedicará à análise de crianças no seio de uma sociedade psicanalítica essencialmente médica. Ao longo de 10 anos, ela trabalhará solitariamente até que, na década de 60 passa a conduzir supervisões. O ensino da análise de crianças se organiza no Instituto da IPA porto-alegrense somente a partir de 1997. Fendrik (1991) considera a “demora” na organização do ensino de psicanálise de crianças nos institutos da IPA fruto dessa controvérsia.

Nas décadas de 60 e 70, paralelo à exclusão que a IPA fazia dos psicólogos que se interessavam pela psicanálise, crescia nas universidades o interesse de estudantes que se organizavam em torno dos textos de Freud e Lacan. Além do estudo, passaram a se analisar, e os efeitos logo apareceram na mudança do cenário psicanalítico em nossa cidade. Uma psicologia clínica de orientação psicanalítica será a força criadora da clínica com a infância que se colocará nos serviços de saúde, irá formar instituições dedicadas ao atendimento clínico da infância, que se organizam no final da década de 70, e à transmissão dessa experiência. CEAPIA, Centro Lydia Coriat e Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS são espaços de atendimento que irão impulsionar o atendimento e o interesse pelo desenvolvimento da criança e suas possíveis dificuldades. Tornam-se importantes centros de formação e de referência na construção do espaço de intervenção psicanalítica com crianças em Porto Alegre.

Tivemos também a experiência do Centro da Morretes como ficou conhecido. Era um centro de atendimento psicológico à comunidade que existiu de 1981 a 1986, formado por psicólogos recém-formados, que tanto atendiam à população carente quanto formavam ali um grupo de estudos.

A intervenção clínica com crianças vai viver nas décadas seguintes, um progressivo distanciamento da teoria kleiniana exclusivamente, voltando-se para a leitura de Lacan e Winnicott.

Renova-se a clínica psicanalítica na direção de uma abertura para as demandas sociais, que se tornaram bem mais complexas. As práticas sociais relativas à infância passam a ter importante impacto a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Há uma mudança no caráter assistencialista, que cuidava da infância abandonada, para uma doutrina de direitos, e a psicanálise terá papel fundamental nessa mudança, ao propor a clínica àqueles cujos direitos sociais estavam impedidos. Nessa perspectiva, expande-se a intervenção clínica com crianças através das redes sociais e de serviços, que se ampliam, ao diversificarem suas equipes, adotando a compreensão psicanalítica do sujeito ao intervir junto à criança e à família.

Uma parcela expressiva de psicanalistas de crianças que hoje estão na linha de frente nos diversos serviços de atendimento, tanto da rede pública, quanto na rede privada, formaram-se a partir das experiências clínicas que mencionei acima, na década de 80, que considero a década da virada em Porto Alegre, para a psicanálise. A hegemonia da IPA recrudescer ao mesmo tempo em que avança o movimento lacaniano e é posta à prova a questão da formação didática como a única legítima.

A especificidade reclamada pela psicanálise de crianças<sup>3</sup> acaba por ganhar território em nossa cidade e, para além de controvérsia, a psicanálise de crianças passa a relançar-se com novos interrogantes a respeito da complexidade da infância de hoje.

#### REFERÊNCIAS

FENDRIK, Sílvia. *Ficção das origens*; contribuição à história da psicanálise de crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ROUDINESCO, Elisabeth. *História da psicanálise na França*; a batalha dos cem anos. Volume 2: 1925–1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

Recebido em 10/12/2008

Aceito em 12/01/2009

Revisado por Valéria Rilho

---

<sup>3</sup> De uma carta de Alfredo Jerusalinsky à autora; abril de 1990 in FENDRIK *op.cit.*

**ENTREVISTA**

## OS TEMPOS DO SUJEITO

Alba Flesler<sup>1</sup>

Alba Flesler é psicanalista, residente em Buenos Aires, membro da *Après-Coupe Psychoanalytic Association* de Nova York e da *Escuela Freudiana de Buenos Aires*, da qual já foi presidente. É autora de diversos artigos sobre psicanálise de crianças e coautora dos livros *Los discursos y la cura* e *De poetas, niños y criminales: a propósito de Jean Genet*.

“O psicanalista atende à criança, mas sempre aponta ao sujeito”. Mais do que ponto de partida, essa é a posição que perpassa seu mais recente trabalho, *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Editora Paidós, 2008). Com isso, desloca sua abordagem da velha polêmica, relativa à legitimidade da psicanálise de crianças, aos alcances e limites de sua eficácia e ao seu estatuto de especialidade.

Aceitar que o analista, ao atender à criança, ao adolescente ou ao adulto, se ocupa do sujeito da estrutura borromeana RSI, e que, como tal, esse sujeito não tem idade, senão tempos, produz efeitos radicais na clínica com crianças. Afasta, logo de início, a tentação de sucumbirmos à perspectiva do desenvolvimento, à qual tão prontamente somos conduzidos no contato com a infância. Em seguida, convida a reinterrogar as intervenções do analista: jogos, brinquedos, desenhos e também o lugar dos pais não podem ser reduzidos a meros recursos técnicos para sustentar uma prática especializada por idades; eles respondem a questões de estrutura. E, além disso, não nos deixa esquecer que o

---

<sup>1</sup> Psicanalista (Ar); Membro da *Après-Coupe Psychoanalytic Association* de Nova York e da *Escuela Freudiana de Buenos Aires*. É autora de *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Editora Paidós, 2008) e de diversos artigos sobre psicanálise de crianças; Coautora dos livros *Los discursos y la cura* e *De poetas, niños y criminales: a propósito de Jean Genet*. E-mail: [albflesler@sion.com](mailto:albflesler@sion.com)

sujeito do qual se ocupa o analista não é somente aquele produzido no intervalo significativo, o sujeito do Simbólico, da palavra; ele é também o sujeito do Real, da pulsão e dos gozos; e o sujeito do Imaginário, do corpo e do narcisismo.

A autora introduz a variante temporal na estrutura RSI, apoiando-se na função bivalente do objeto *a*, ponto de entrecruzamento dos três registros. Se tal objeto bascula entre presença (como *plus* de gozar) e ausência (como causa de desejo), surge a alternância, e a progressão de um tempo a outro dependerá dessa recriação alternada, do “jogo” do objeto. Ainda que isso seja válido para cada momento da vida, nunca o é tanto como na época da infância, pois sua dinâmica depende dos encontros e desencontros entre a criança e seus pais.

A partir da função do objeto *a* em cada um dos três registros, os tempos do sujeito são então concebidos: tempos do Real, de reorientação dos gozos; tempos do Imaginário, que se realizam em mudanças de cena; e tempos do Simbólico, nos quais se recriam os jogos de palavras. Tempos que constituem para a autora uma espécie de chave de leitura dos tempos do Édipo freudiano e dos tempos lógicos de Lacan.

Longe de ser um enquadre que reduza em categorias a variedade e a singularidade de cada experiência, essa discriminação dos tempos tem objetivo preciso: o analista, ao atender a uma criança, há de delimitar desde o início não só o tempo do sujeito, senão essencialmente os destempos e contratempos que expressam seus padecimentos. Sua perspectiva não há de desdenhar as vicissitudes sofridas na infância, os enredos e as versões singulares em que se manifesta cada um dos tempos da infância. A consequência é imediata: ao localizá-los, o analista afina o alcance da operação analítica. E, desse ponto de vista, diversifica as intervenções na análise da criança, desprendendo seu saber-fazer de qualquer guia intuitivo, dando-lhes bússola e timão. No fim das contas, as variadas intervenções apontam a um só fim: que haja jogo do objeto para que o sujeito possa existir.

Na entrevista que segue, gentilmente concedida à *Revista*, o leitor terá a oportunidade de vislumbrar o que foi para nós o encontro com a autora e sua obra. Leitura indispensável não só para os analistas de crianças, mas para todos aqueles que se aventuram a acompanhar o sujeito pelos labirintos do tempo.

REVISTA: Os analistas que trabalham com crianças, mesmos os mais avisados, não raramente se veem contaminados pela perspectiva evolutiva de conceber a infância. Em seu livro *El niño en análisis y el lugar de los padres*, a Senhora rompe radicalmente com a ideia de desenvolvimento, inclusive com a de fases da sexualidade infantil, ao propor que nos ocupemos dos tempos do sujeito, da estrutura RSI, e não da criança. Quais seriam esses tempos? Como pensá-los em cada um dos registros?

ALBA FLESLER: Desde o momento em que começaram a atender crianças, os analistas se confrontaram com a problemática do tempo. As crianças ainda não apresentavam a soma de sinais ideais, formulados por Freud, para serem abordadas analiticamente. Quero dizer, não eram pacientes que vinham por si mesmos, não manifestavam padecer de um conflito interior, nem pediam explicitamente ajuda ao analista. Dito de outro modo, não chegavam ao consultório do mesmo modo que o paciente neurótico e adulto, para o qual haviam sido traçadas as coordenadas teóricas da psicanálise. Frente à problemática, surgiu a pergunta sobre como abordar esse paciente que não oferecia um produto concludente do fim da infância, ou seja, a neurose infantil. Junto a esse real, se multiplicaram os interrogantes e se abriram caminhos às mais diversas respostas. Seria possível analisar um sujeito cuja estrutura psíquica estava inacabada? Como abordá-lo? Seria requerida uma técnica especial? Era preciso, fosse como fosse, trabalhar com os pais? Eram eles os causadores e determinantes do sintoma da criança? Ou a criança deveria ser considerada responsável por seu sintoma, devendo-se analisar seu inconsciente através da brincadeira, equiparando-a aos sonhos de um adulto?

Apaixonadas discussões foram dedicadas à criança pela psicanálise. A polêmica que no começo se estabeleceu entre Anna Freud e Melanie Klein desviou-se, em meu entender, para uma oposição improdutiva que atualmente subsiste como falsa disjunção. Ou a criança é sujeito de pleno direito e, portanto, é abordada do mesmo modo que o adulto, ou a criança está determinada de tal modo que é indicado intervir essencialmente com os pais, visando, através deles, a uma modificação do sintoma da criança.

Uma porta de saída parece abrir-se se delimitamos qual é o objeto da psicanálise, a quem se dirige uma psicanálise. A criança não é o objeto da psicanálise, o objeto da psicanálise é o sujeito, a ele se dirige o ato analítico. Prefiro dizer, então, que o analista atende a criança, mas aponta para o sujeito. Ao sujeito que se estrutura em tempos.

O sujeito a que me refiro não é apenas o sujeito da palavra, não se reduz ao Simbólico, sujeito que um significante representa para outro significante, tal como Lacan o definiu ao começo de seu ensino; é, sim, o sujeito da estrutura

amarrada Real, Simbólico e Imaginário. Dito de outro modo, o sujeito a que se dirige uma psicanálise não é apenas o sujeito da palavra, sujeito que existe entre um significante e outro, também é o sujeito do Real, sujeito da pulsão e dos gozos; e sujeito do Imaginário, do corpo e do narcisismo.

O termo criança, de condensada impregnação semântica, eu reservo, no entanto, a um lugar no Outro. Ele é tanto objeto de desejo valorado quanto equivalente fálico, é objeto de amor, erigido como *his majesty the baby* no narcisismo dos pais, e é objeto de gozo no fantasma-base do neurótico, tão bem formalizado no texto *Uma criança é espancada*.

Em meu livro, para propor tempos do sujeito, parto da estrutura ternária amarrada, tal como foi escrita por Lacan, com o “objeto a” colocado no entrecruzamento dos três registros. O nó não mostra o tempo nem indica se o objeto está colocado como presença, mais-de-gozar, ou como ausência, causa de desejo, mas tanto um como o outro revelam eficácias diferenciais em cada registro. De minha parte, me interessei em ressaltar a função que o objeto cumpre se alterna entre presença e ausência. Nessa alternância se introduz um intervalo. Se o objeto alterna, recria-se a falta no Simbólico, no Real e no Imaginário da estrutura, dando lugar a tempos de estruturação da estrutura. Tempos de redistribuição dos gozos, de passagem da linguagem à palavra e à articulação em discurso, e tempos do narcisismo, da imagem do corpo e também do fantasma. Já que também o fantasma se constrói em tempos. Desde já, eles não sucedem espontaneamente em evolução progressiva, mas, sim, dependem de uma necessária descontinuidade, cuja realização é contingente e profundamente solidária da dialética entre o sujeito e o Outro.

Para os analistas que atendem crianças, não é sem consequências essa distinção temporal orientadora das intervenções do analista.

Ao considerar os tempos do sujeito como RSI, ao manter viva a pergunta que tempo ele tem, chegamos a constatar que o tempo do sujeito não se reduz à idade. Alguém pode ter determinada idade cronológica sem que seu tempo subjetivo tenha correspondência com ela. Nada garante que, junto com os anos, passem os tempos. Pode ocorrer que caiam as folhas do calendário sem que passe o tempo para o sujeito.

REVISTA: De que depende a dinâmica temporal do sujeito na infância? O que desencadearia a passagem de um tempo a outro?

ALBA FLESLER: Se partimos da consideração de que o tempo não passa de modo natural, é realmente pertinente perguntar-nos de que depende a passagem de um tempo a outro. Para poder pensar os tempos, é preciso partir daquilo que lhes dá início. O que dá origem à existência do sujeito?

À diferença de outros seres vivos, a existência do sujeito surge em profunda dependência do desejo de Outro. A própria vida se mostra dependente desse tempo necessário, mas contingente; tempo de antecipação no Outro. Uma criança viverá somente se chega a condensar significações insuspeitadas em outro ser humano.

Porém, se é certo que a ânsia de satisfação mobiliza o desejo de uma criança, este nunca será idêntico ao objeto ansiado pelo Outro. Não é demasiado sublinhar que a não-identidade, se é tolerada pelo Outro, é condição da identificação. A criança ansiada não será o sujeito por vir. Quando opera o não-idêntico entre a criança e o sujeito, abre-se um intervalo que dá início à temporalidade. A falta de proporcionalidade, a não-exatidão inicia a série e convida à resposta do sujeito que responde ao Outro. A resposta é um modo de existir, ela implica, do lado do sujeito, um traço diferencial com respeito à criança do Outro.

No entanto, para que o tempo passe, para que haja passagem a outro tempo, será preciso que essa não-identidade se recrie. A recriação da falta opera como não-exatidão entre a criança como objeto de amor, de desejo e de gozo do Outro e a resposta do sujeito. Do intervalo depende a passagem de um tempo a outro, promovido por um limite no gozo em relação à criança que o Outro almejava. Em síntese, se, na origem, o sujeito existe graças a uma falta, os tempos do sujeito serão tempos recriadores da falta.

Por sua vez, para que essa dinâmica temporal se recrie, é preciso que o Outro suporte o intervalo. O intervalo é uma franca doação de castração que o Outro outorga à existência do sujeito. A que me refiro? A uma distinção-chave. Será muito diferente o destino do sujeito se o Outro, que espera uma criança que coincida com seus anseios, suporta a resposta diferencial do sujeito, a suporta no sentido de tolerá-la, e também a suporta sendo suporte dessa resposta. Nunca a resposta será idêntica ao objeto almejado. Nesse intervalo que o Outro doa, o sujeito existe como resposta ao Outro. Esse é o modo como entendo a afirmação de que o sujeito existe no campo do Outro. Cada tempo de existência acarreta uma passagem, implica uma redistribuição de gozo, uma recriação da falta.

REVISTA: Sobre a neurose na infância, como parte do desenvolvimento, superada espontaneamente, e a neurose infantil, que se apresenta por sintomas clínicos: como tomar essa diferenciação na clínica, já que a indicação de tratamento para a criança passa por aí?

ALBA FLESLER: Na realidade, a diferença entre neurose na infância e neurose infantil é confusa na obra de Freud. Creio que gerou vários mal-entendidos, principalmente entre os analistas que atendem crianças. A neurose infantil,

a partir da perspectiva lógica, é um produto. Implica a conclusão de um tempo prévio e a eficácia de uma operação. Portanto, a partir do ponto de vista temporal, a neurose infantil é o precipitado de um tempo prévio, chamado infância. A neurose infantil é do adulto, não é conveniente situá-la no tempo da infância. Prefiro pensar numa disjunção temporal entre um tempo e outro. O mal-entendido se reveste de certa magnitude porque, de fato, se tende a qualificar de infantil o sujeito no tempo em que a estrutura ainda não finalizou seu produto. Somente a conclusão da infância lança como produto esse fantasma que foi sendo construído nos tempos da infância. Tempos da infância em que vão se tecendo os fios que precipitam como neurose infantil.

A respeito de como considerar os sintomas na infância, e como diferenciá-los dos produzidos nesse outro tempo conclusivo da estrutura, a neurose infantil do adulto, me inclino a diferenciar aqueles sintomas próprios dos tempos de constituição da estrutura dos sintomas cuja manifestação indica mais que um tempo, um contratempo ou uma detenção dos tempos, uma estrutura que não está em curso. Essa distinção na clínica decide a indicação de tratamento para a criança. Os sintomas que implicam o próprio curso da estrutura serão sintomas produtivos de uma estrutura que está se estruturando, corresponderiam àqueles que descritivamente Freud menciona como sintomas que passam pouco depois que as crianças crescem. É importante diferenciá-los dos sintomas que indicam um tropeço, um contratempo nos tempos da infância, aqueles que sinalizam uma falha no próprio curso da estruturação.

REVISTA: Uma das leituras dos tempos do sujeito, realizada no seu livro, incide sobre os tempos de ver, de compreender e de concluir, apontando em cada uma dessas passagens os trabalhos a serem realizados: no primeiro, a questão que se coloca é ser ou não ser o falo; no segundo, a da latência; e no terceiro, a puberdade. Além disso, a Senhora refere que no tempo de conclusão da infância há que colocar em jogo a operação 'desejo dos pais', sendo esse um momento "definitório, mas não definitivo". Como poderia ser pensada a definição da estrutura do sujeito a partir dessa perspectiva?

ALBA FLESLER: Justamente, a diferença entre definitivo e definitório leva a considerar que os tempos do sujeito, tempos de recriação e de rescrita da falta inicial, de redistribuição dos gozos para cada tempo da infância, concluem em um tempo definitório da estrutura que coincide com a amarração do fantasma articulador do desejo do sujeito. Esse tempo é definitório, não definitivo. Incluo essa distinção porque considero que falar de fantasma definitivo implicaria um fechamento completo. A estrutura se estrutura e vai lançando seus adiantamentos estruturais, mas se conclui mais tarde, se define, e o momento de

concluir, após a metamorfose da puberdade, é definitivo da orientação do desejo. Se o considerássemos definitivo, qual seria o sentido de iniciar uma análise? É mais justo dizer que é definitivo. Naturalmente, isso não implica que não haja definição de estrutura. A neurose, a psicose e a perversão definem modos de responder à castração e vão se tramando nos primeiros tempos da vida.

Interessou-me considerar os tempos do sujeito articulando a perspectiva freudiana aos tempos lógicos que Lacan desdobrou em seu escrito sobre a asserção de certeza antecipada, acrescentando o predomínio de cada um dos registros para cada um deles. De maneira que um primeiro tempo se trava entre ser ou não ser o falo, um segundo tempo recria o conflito no plano de ser ou ter o falo, e um terceiro momento, que começa com o segundo despertar sexual, dá lugar a uma profunda metamorfose com a puberdade e alcança um tempo definitivo, de precipitado fantasmático. Ao lê-lo a partir dos tempos lógicos, localizo o primeiro despertar como um descobrimento por parte do sujeito, instante do olhar que dá início ao tempo de compreender, até chegar ao momento de concluir. Os três, o instante do olhar, o tempo de compreender e o momento de concluir, têm uma conotação temporal, mas o instante, o tempo e o momento são qualidades temporais diferentes, que merecem ser desenvolvidas. Não o fiz em meu livro, fui desdobrando isso posteriormente. Mas, sim, me ocupei da proposta freudiana em articulação com os tempos lógicos e o predomínio dos registros em cada um deles. Por exemplo, o instante do olhar é um instante de descobrimento, de desvelamento; eu o assemelho ao instante do despertar, que não é o mesmo que estar desperto. Quando estamos despertos, a tela do mundo está conservada; no entanto, no instante de despertar, há um predomínio do Real. Do mesmo modo, me detive para considerar cada um dos outros tempos.

Em relação ao desejo dos pais, me interessou acentuar a que lógica responde e qual é sua incidência na recriação dos tempos do sujeito. O conceito de desejo, em psicanálise, é subsidiário do conceito de castração. Tomei por esse rumo o desejo dos pais: como um operador necessário, recriador da falta para cada tempo da infância. Quando falta a falta, se detêm os tempos. Nada ocorre naturalmente; esse momento definitivo e conclusivo da infância é alcançado se são realizadas as operações que lhe dão curso até sua conclusão, se o operador desejo dos pais se renova em dois sentidos: desejo dos pais pelo filho e desejo dos pais entre eles. Só assim cumpre a função de recriar a falta para cada tempo do sujeito.

REVISTA: Considerando a assertiva freudiana de que a maioria das neuroses da infância são superadas espontaneamente no curso do crescimento, o que poderíamos traçar como critério para tomar uma criança em análise?

ALBA FLESLER: Respondi a essa pergunta na pergunta anterior, quando mencionei que, como critério para tomar uma criança em análise é preciso diferenciar se os sintomas são manifestações de uma neurose em curso, ou seja, se são manifestações de uma estrutura que está se estruturando, ou se implicam o sintoma de uma detenção na estruturação da estrutura. Um exemplo bastante simples para considerar essa diferença é o que diz respeito às fobias e aos sintomas fóbicos, que sem dúvida surgem nos momentos de curso dos tempos da infância e que muitas vezes são superados espontaneamente com o crescimento. No entanto, se pensarmos a partir de uma formalização lógica, concordaremos que não são superados espontaneamente, nem de forma natural, mas na medida em que vão cursando tempos do Simbólico, que aproximam do sujeito ferramentas simbólicas para responder à angústia de um modo diferente do que com o sintoma. O sintoma fóbico nas crianças pequenas, justamente, vem revelar um tempo do sujeito em que os recursos simbólicos são insuficientes para poder responder à angústia ou à presença do real desmesurado, em relação ao tempo do Simbólico.

REVISTA: Geralmente uma criança é trazida a tratamento em função do incômodo que seu sintoma provoca nos adultos por ela responsáveis, pais ou professores. Entretanto, por si só, isso não configura razão suficiente para sustentar a indicação de análise. A constatação do estancamento da dinâmica temporal do sujeito da estrutura constituiria um orientador bem mais fidedigno à ética psicanalítica, quando se trata do encaminhamento de uma criança. Essa é uma das preciosidades que encontramos em seu livro. Poderia nos dar um exemplo clínico disso?

ALBA FLESLER: Em meu entender, quando o trânsito dos tempos do sujeito está impedido, ocorre um indicador decisivo para atender uma criança em análise. Em uma ocasião recebi um garotinho de sete anos encaminhado pela escola. A professora havia detectado uma desordem escolar que preocupava moderadamente também a mãe, que tinha sérias dúvidas a respeito de me consultar. Ambos os pais vieram e expressaram seu incômodo pelo pedido de consulta proveniente da escola. A criança também se mostrava pouco disposta a apresentar-se em meu consultório, pois, segundo me explicou, preferia continuar sentada em frente ao computador, ante o qual permanecia quase todo seu tempo livre. Na entrevista com os pais, de modo colateral, sem lhe dar maior importância, contaram que Gabriel, seu filho, não apenas não arrumava sua mochila, como tampouco tomava banho sozinho, nem registrava a matéria fecal que caía de suas roupas em seu caminho sem que ele expressasse nada. Não brincava com outras crianças, salvo com o primo, e acrescentaram

que era um ser tão bom que jamais oferecia resistência alguma. Permanecia no lugar em que era deixado, sem se opor, nem sequer havia chorado quando era bebê. Longe de me deter em considerar razões de demanda por parte dos pais ou da criança, decidi não perder a oportunidade de me dirigir ao sujeito. Anos mais tarde, tendo terminado sua análise, hoje é um jovem de dezessete, segue guardando a chave da porta da rua de meu consultório, para vir de tanto em tanto, quando precisa. Esse foi o primeiro objeto do qual se apropriou em transferência. Implicou tirar das mãos de sua mãe; ela metia a mão em tudo, seu próprio corpo retido como objeto de gozo.

REVISTA: Para pensarmos o processo analítico de crianças, temos que incluir os pais no motor da transferência. No seu livro, marca sua opinião sobre a relação com os pais das crianças que chegam para atendimento, dizendo que é mais apto intervir em situações em que os pais chegam com uma questão sobre o que acontece com seu filho, ou seja, quando se trata de uma transferência de vertente simbólica. A partir disso, como pensa o prognóstico de análise da criança acompanhada por pais que não investem subjetivamente na análise de seu filho? Alguns psicanalistas não aceitam atender crianças cujos pais não tenham implicação com a análise de seu filho. Qual a sua opinião?

ALBA FLESLER: De fato, nem sempre os pais vêm com uma pergunta, manifestação da vertente simbólica da transferência, nem buscam saber; muitas vezes não perguntam, apenas demandam; ou, em outros casos, nem sequer demandam, mas são mandados, estão indispostos e predomina a vertente real da transferência. É constatável em nossa prática. Lembro de uma mãe que havia chegado à consulta por pedido da escola; encontrava-se muito incomodada com os professores e pouco disposta ao encontro comigo. O fato é que seu filho, um jovenzinho de uns oito anos, incomodava os professores e colegas, impedia o desenrolar das aulas na escola. Também em meu consultório apresentou a mesma atitude incômoda. Incomodar o outro era justamente seu sintoma. Ele incomodava, mas o fato é que a mãe desse pequeno estava gravemente enferma de psicose, e desde o começo pude escutar um posicionamento paranoico dela; era indagativa e desconfiada, ia à consulta contra sua vontade. Somente depois de algumas entrevistas, chegou a relatar-me os incômodos que essa criança lhe havia ocasionado desde que nasceu. O fato é que ela havia interpretado como intencionais o que eram, em realidade, demandas naturais de um recém-nascido. Acreditava que o objetivo perseguido pelo bebê era molestá-la; então batia nele, gritava com ele, atava-o ao berço, tentava silenciá-lo de maneira violenta. O garoto era realmente incômodo, quase ninguém o

aguentava, mas o incomodar era um sintoma; de fato, contava com esse sintoma para responder a esse gozo persistente do Outro.

Então, nesse caso, não contava com a vertente simbólica da transferência, mas com um rosto real e opaco da transferência. Essa mãe estava incomodada pela interrupção do gozo, era inútil esperar idealmente outro tipo de transferência, a não ser a que apresentava. Primeiramente, o analista, para realizar sua tarefa impossível, deve delimitar os limites da estrutura. Somente desse modo alcançará um ato possível.

REVISTA: Existem diversas posições sobre a inclusão dos pais no atendimento de crianças. Que regras a Senhora estabelece em seu trabalho para chamar os pais para um atendimento no decorrer da análise de uma criança? Se a cada tempo da estruturação do desejo o sujeito precisa encontrar no Outro o suporte para essa mudança, como pensar a intervenção junto aos pais no tratamento da criança?

ALBA FLESLER: A intervenção com os pais no tratamento da criança não implica, de modo algum, passar a analisá-los. Sua inclusão na análise da criança responde a uma lógica referida ao reconhecimento dos tempos do sujeito e sua inevitável relação com os tempos de constituição da transferência.

A transferência também tem tempos de constituição, e a transferência no tempo do sujeito a que chamamos infância não é a mesma que no tempo do sujeito no qual já encontramos o precipitado de uma neurose infantil. Ou seja, a transferência de uma criança não é o mesmo que a transferência de um adulto. E um dos elementos diferenciais desenvolvidos por Freud é o fato de que os pais, na análise da criança, ainda estão presentes, porque, sem dúvida, na análise do adulto os pais também estão presentes, mas são os pais do fantasma. Os pais, na infância, estão presentes, não apenas porque trazem a criança, mas porque eles cumprem uma função estruturante; sua presença cumpre uma função estruturante nos tempos de constituição da transferência. De fato, quando essa função está ausente, encontramos nos adultos falhas na constituição da transferência e chegamos a perguntar-nos por que não contamos com a neurose de transferência. O tempo passou, eles já fizeram anos, já têm idade em que poderiam ser considerados adultos, mas os tempos na constituição da transferência não se desdobraram na relação do sujeito ao Outro. Vêm, mas não associam nem falam, às vezes nos fazem perguntas ou nos pedem que lhes digamos de que falar. Caso os pais estejam, sim, presentes, e sua presença cumpra uma função nesses tempos estruturantes, eles podem se tornar, como diz Freud, em portadores da resistência. E isso criou francos problemas

aos analistas que abordaram a análise das crianças. Na prática, tentaram múltiplas variáveis no encontro com os pais, desde fazer deles objeto de interpretação, convocá-los, analisar a criança conjuntamente com um dos pais, expulsá-los, evitá-los. É claro que não se trata nem de evitar a presença dos pais, nem de eludi-la; é preciso, a meu modo de ver, entender que, se eles se erigem em portadores da resistência, o analista há de considerar – Freud o formulou – unir à análise da criança o influxo analítico sobre os progenitores. Essa fórmula que Freud nos proporcionou, e que não desdobrou, abre uma pergunta que merece ser respondida a partir de uma formalização lógica: que entendemos por influxo analítico sobre os progenitores?

Em primeiro lugar, trata-se de destacar que a resistência da qual eles são portadores não entra na análise sob apenas um aspecto; podem expressar perfis singulares em cada situação, e a primeira descrição que o analista é convidado a realizar consiste em focalizar a procedência da resistência. Caso se trate de uma resistência própria do simbólico, ou seja, da combinatória significativa que impede o movimento da rede simbólica; se é uma resistência procedente de alguma paixão gozosa e contínua, ou um gozo mortificante idêntico ao longo de várias gerações; ou se se trata de uma resistência do Imaginário. Enfim, os pais podem colocar-se como portadores do Real, do Simbólico e do Imaginário da resistência, e o analista há de localizar essa procedência, essa pluralidade. Assim como a transferência tem rosto simbólico, real e imaginário, também a resistência é trifásica. Apoiando-se, então, nessa distinção, vai poder operar em cada um deles, seguindo a leitura dos enlaces e desenlaces do gozo, e não se deixando precipitar por uma receita técnica, tal como desenvolvi e exemplifiquei em meu livro.

Entendo, desse modo, o unir à análise de uma criança o influxo analítico sobre os progenitores. Evidentemente, isso leva a que as intervenções sejam de medida pontualidade, devem cessar nem bem é relançado o movimento.

REVISTA: Gostaríamos de lhe interrogar sobre o lugar que deve ter o brincar na análise de uma criança, na medida em que persiste, no meio psicanalítico, a polêmica sobre usar ou não objetos lúdicos (brinquedos) na cura de crianças.

ALBA FLESLER: É preciso abordar a polêmica sobre usar ou não brinquedos na cura das crianças mais além de uma perspectiva técnica. Prefiro situá-la no plano da função que esses pequenos objetos cumprem, na promoção dos tempos do sujeito. O objeto de desejo, o objeto de amor e o objeto de gozo para a escolha de objeto se engendram também em tempos. Seguindo a perspectiva que mencionei anteriormente, de que o sujeito se efetua em tem-

pos, proponho também considerar tempos de engendramento do objeto. De fato, a busca de objeto, a busca orientada para o corpo do *partenaire* requer uma profunda metamorfose, implica tempos de passagem e de redistribuição de gozo. Se o primeiro objeto está localizado no corpo da mãe, passar ao objeto situado no próprio corpo do autoerotismo e em seguida à orientação da busca em outro corpo revela tempos de engendramento do objeto de desejo, de amor e de gozo. Sem o trânsito por um desses tempos de engendramento e localização do objeto, o desejo nunca chega a se orientar em um tempo posterior. Tanto a orientação sexual, quanto a vocacional dependem dos tempos em que a orientação do desejo vai se emoldurando.

Os brinquedos e o jogo são reveladores de um tempo do sujeito em que o objeto está sendo engendrado, com os brinquedos vai sendo recriada a falta de objeto, causa de desejo. Sua dinâmica implica a passagem do Real ao Simbólico. Por outra parte, a cena lúdica abre a porta a outra cena, o texto que é produzido nela é promotor da repressão do jogo e da passagem à cena fantasiada, na qual o objeto já não é mais o brinquedo, mas se encontra emoldurado em uma borda que o texto oferece. Sem a letra promovida na cena lúdica, na qual os brinquedos cumprem uma função essencial, o objeto não encontraria uma moldura. Por isso, podemos dizer que os brinquedos respondem a um requerimento de tempo do sujeito em que o Simbólico está sendo produzido.

Por isso, atender uma criança e atender um adulto não são o mesmo. Quando se formula que a psicanálise deve apontar ao sujeito da palavra e se rechaça, a partir dessa perspectiva, a vertente da intervenção lúdica, se está desconhecendo que há tempos de efetuação do sujeito do Simbólico, e que a criança não fala do mesmo modo que o adulto. Devemos diferenciar tempos da palavra, quando o sujeito dispõe da metáfora e pode contar ou rir-se com um chiste, quando ao falar funciona o *shifter* e pode dizer “eu” descontando-se da série, ou também quando o sujeito pode se articular em discurso e receber sua própria mensagem invertida a partir do campo do Outro. Entendo que são tempos do Simbólico. É correto dizer que o sujeito é sujeito da palavra, mas sem desconhecer os tempos; neles, o lugar do brinquedo e do jogo como promotores do texto são, em meu entender, elementos essenciais.

REVISTA: Existe alguma prescrição quanto aos brinquedos que podem ou devem ser apresentados para a criança em atendimento?

ALBA FLESLER: Os brinquedos que costumo oferecer às crianças não respondem a uma lista pré-fixada, nem são os mesmos para uma e para outra criança. Tenho em conta o tempo do sujeito e as diferenças na escolha de

objetos lúdicos segundo esse tempo. Por exemplo, ante o primeiro despertar da sexualidade, instante de encontro com o real do sexo, confrontado ao conflito entre ser o falo e ter o falo, inicia-se para o sujeito o tempo de compreender. Ante o real que desperta e perturba a imagem tida até esse momento, é necessário simbolizar o real. Por essa razão, os jogos de regras costumam ser preferidos. Com eles, o gozo vai se ordenando, e o tempo de compreender vai transitando ao que se pode e ao que não se pode fazer, o que se toca e o que não se toca. São tempos de ordenamento, de busca, de regras para ordenar a redistribuição do gozo.

REVISTA: A Senhora nos demonstra, no capítulo que dedica aos tempos do desenho (6), que quando o real do objeto está enlaçado ao simbólico da palavra, a cobertura imaginária se expressa no desenho como um ganho: a representabilidade, que seria uma oportunidade de escrever “obscuras e inomeadas paixões no terreno do simbolismo” (sic). Nesse sentido a Senhora aponta sua dupla eficácia: por um lado a passagem do objeto do real ao simbólico e, por outro, ao apresentar um enodamento imaginário, que velaria um resto não percebido, presente em toda a percepção. Assim, na representação gráfica sempre haveria um elemento cifrado, portanto passível de ser lido. Tendo em vista as diferenças, justamente referentes ao tempo da constituição psíquica, entre adultos e crianças, quais as especificidades da interpretação do analista frente a tais produções, já que no tempo da infância estamos na constituição dos registros e na análise de um adulto se trata de uma operação de esvaziamento do imaginário? Como o analista de crianças pode tirar proveito de um desenho de uma criança? Pode se lançar mão dessa mesma abordagem-recurso na análise do adulto psicótico, por exemplo?

ALBA FLESLER: O desenho também é revelador de um tempo do sujeito. Porque os tempos vão se escriturando. O desenho é uma operação escritural do sujeito. Quando o desenho é realizado em transferência, permite lerem-se as falhas nessa escrituração. Sua manifestação sói apresentar-se como falta de representabilidade, pois a representação opera quando é velado o real. Continuei, após publicar meu livro, investigando os tempos do desenho e desenvolvi em meu seminário a proposta de considerar os tempos do desenho como tempos de passagem do espaço à cena. Proponho que o espaço seria outorgado pelo Outro, dando lugar ao sujeito, mas a cena somente se constitui com a entrada do sujeito. No desenho é possível ler cada um desses tempos, pois a perspectiva no desenho gráfico situa a posição do sujeito. O exemplo que desdobre no livro demonstra também uma sequencialidade escritural em transferência, que orienta como intervir ao se ler um desenho.

Em relação às psicoses, nem sempre nas psicoses falha a representabilidade, mas quando falha o enlace do registro imaginário, sem dúvida o sujeito desenha as transparências próprias dessa carência, deixando nu o real.

REVISTA: De que forma a Senhora aborda a intervenção psicanalítica da angústia, nessa ideia de que anuncia um tempo de corte, de mudança de gozo, mas que não está assegurado de que aconteça?

ALBA FLESLER: A angústia é anúncio de um tempo de corte que não está assegurado; se o sujeito não avança em seu desejo, é preciso reconhecer que os recursos simbólicos que dariam borda, legitimariam o avanço em uma redistribuição de gozo, estão falhando. A clínica da angústia é diferente da clínica do sintoma, na medida em que o sintoma é indicador de um cifrado simbólico, do qual a angústia carece. Nesse sentido, as fobias nos tempos instituintes são reveladoras de um tempo do sujeito em que ele ainda não conta com esses recursos simbólicos para responder à angústia, mas com o sintoma; no caso em que já pode contar com o sintoma, que já é uma produção simbólica. A intervenção analítica, nesse caso, deve ser pensada como essa operação de costura que Lacan menciona nos últimos anos de seu ensino. Retomando a eficácia do nó e a aptidão dos registros de achar, cada um deles, um limite nos outros dois.

Recordo o caso de uma garotinha com sérias dificuldades para dormir. Seus pais relatavam seus prantos, gritos, chutes, suas angústias noturnas e seus persistentes pesadelos.

O apego de sua mãe a ela havia sido favorecido por um fato ocorrido dois meses antes de ser adotada: a avó materna havia morrido. Portanto, o pai admitia que o bebê foi um consolo para sua esposa em momentos de tanta dor, mas não intercedia.

Quando chegou para ver-me, falava em um idioma que poderíamos chamar de familiar, sendo sua mãe a encarregada de traduzi-lo, pois era a única que o entendia. Entrava e saía do consultório, deixando as portas abertas e chegando a perder a orientação espacial. Ao entrar, pegava todos os objetos, mas não brincava com nenhum. Apresentava-se em nossos primeiros encontros com as mãos cheias de objetos. Comia, tocava, olhava, tudo junto. Subia na mesa e tentava cobrir todo o espaço da lousa.

Numa oportunidade, ao chegar, encontra o consultório sem brinquedos. Me ordena autoritária, mas infrutiferamente, que os dê a ela. A partir de então, inicia-se um tempo de perguntas a respeito de onde estava aquilo que faltava. Perguntava pelos objetos que não estavam, por aquilo que não se via, pelo ausente. Um a um, começou a discriminá-los, um a um ocuparam sua investigação, um a um começou a pedi-los, e assim Carmina começou a brincar.

■ Alba Flesler

REVISTA: Como poderíamos pensar a fobia como tempo instituinte e a fobia como um produto estrutural (adulto mantendo traços de certa infantilidade no laço social evitativo e empobrecido)?

ALBA FLESLER: As fobias na infância são próprias de um tempo do sujeito que ainda não conta com os recursos simbólicos para responder a não ser com o sintoma, por isso algumas passam quando passam, isto é, quando a sequencialidade simbólica continua produtiva.

Como produto estrutural, no entanto, a fobia subsiste como recurso ante a falta de recursos. Ou ela se move nessa plataforma giratória que menciona Lacan, entre a neurose obsessiva e a histeria, segundo gire à versão materna ou paterna, ou relega o sujeito a um empobrecimento e limitação dos espaços de gozo. Quando o desejo se mantém provido e o sujeito renuncia a avançar em seu desejo, o congelamento empobrece o sujeito, que fica manifestamente infantilizado, como se o tempo não tivesse passado. Não se trata de uma regressão, mas de uma ausência de progressão dos tempos do sujeito.

**VARIAÇÕES**

**PINI, O MENINO QUE  
QUERIA SER DE VERDADE,  
COMO PINÓQUIO**

Aidê Ferreira Deconte<sup>1</sup>

**N**a experiência da clínica, muitas vezes sobram restos, que colocamos de baixo do tapete; e, a cada vez que sobre ele passamos, percebemos a saliência, até que, num dia qualquer, resolvemos levantar o tapete, encarar essas sobras e fazer alguma coisa com elas.

Alfredo Jerusalinsky (2004), no *Seminário III*, declara que se torna caso, propriamente dito, quando ele, o caso, nos apresenta um enigma, o que aqui chamei de resto. E uma possibilidade de elaboração dessa sobra, disso que fica, é a escrita do caso.

No seu último livro, *Clinicando: escritas da clínica psicanalítica*, Ana Costa diz:

[...]a escrita de caso seria efetiva a partir do momento em que algo do trabalho de análise se encerra, mesmo que não tenha sido um percurso de fim de análise, de resolução de transferência. Precisa haver um encerramento para que, num segundo tempo – nos desdobramentos do traço deixado por essa análise – se possa produzir a partir de algo que não se resolveu ali. É necessário um

---

<sup>1</sup> Psicanalista; Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. E-mail: [aidedeconte@hotmail.com](mailto:aidedeconte@hotmail.com)

passo a mais para que, na transposição da experiência dessa transferência, algo seja transmitido de seus impasses, para que ali algo seja transportado como experiência (Costa, 2008, p. 25).

A escrita é a renovação da experiência, depois da avalanche de situações, emoções, contradições de uma análise, em cuja transferência o analista, como objeto, sofre o processo.

Explicada a razão deste relato, iniciarei contando um pouco sobre a história de um menino de cinco anos e de sua demanda de análise.

Pini, como vou chamá-lo, morava numa instituição que abriga crianças em cinco casas-abrigo; em cada uma moram cerca de 10 a 15 crianças de várias idades, muitas delas irmãs. Esses lugares são cuidados por monitores, que se revezam; as crianças freqüentam escolas e fazem algumas atividades extras. A maioria dessas crianças tem “atendimentos” com vários profissionais da saúde.

“Casinha” é como tais casas-abrigo são referidas por seus moradores. Penso que não por acaso, pois o significante *casinha* nos remete à brincadeira infantil “brincar de casinha”, ou seja, não é de verdade, é um fazer de conta.

A procura de análise acontece porque Pini está apresentando alguns sintomas que preocupam o pessoal da “casinha”: “ele não para um minuto, parece que tem bicho carpinteiro”, “fala pouco, quase nada” e está “muito pequeno para a idade”.

A psicóloga da instituição refere que, apesar de estar em atendimento com uma estagiária de psicologia, ele “não está apresentando melhoras”, e talvez uma psicanalista pudesse “conseguir melhores resultados”.

Chega pela mão da psicóloga. Apresento-me a ele e convido-os a entrarem. Acompanha-me com o olhar. Quando ela solta sua mão, ele começa a caminhar e olhar as coisas; tento conversar com ele, não me responde, apenas me olha. Mexe em tudo e não se detém em nada, não fala quando é convocado por mim ou pela psicóloga. A psicóloga conta o que sabe da vida do menino, consultando uma pasta que traz nas mãos. Sua história não é contada através da família, nem por ela, não existe um narrador que faça parte daquela história: queriam menino ou menina? Quem escolheu o nome? Parecido com quem? Não, as informações saem de alguns papéis de dentro da pasta, enquanto ela conta o que sabe de sua história. Eu o observo e percebo que algo dessa história já se inscreveu nele. Pini me olha. E é no olhar que ele se enlaça, me enlaça. Decido atendê-lo.

A cada sessão, é uma monitora que o traz, precisando de algum tempo para conseguir ficar sozinho comigo, olhos desconfiados. Proponho à monitora

que a “casinha” se organize e examine a possibilidade de ele vir acompanhado sempre da mesma pessoa, pois percebo que ele fica preocupado com que ela não o espere. Tal providência produz seus efeitos, mas, mesmo assim, ainda é necessário manter a porta de minha sala aberta.

Em determinada ocasião ofereço bolachas, ele aceita, fico surpresa. Olhos famintos? Come rapidamente e pede para levar uma consigo quando vai embora, eu aceito. Depois descubro que era para dá-la a seu irmão. Essa cena se repete por muito tempo. Talvez as migalhas das bolachas tenham marcado o caminho da saída-entrada para nós.

Aos poucos, a transferência vai se constituindo, e ele pode ficar só comigo, dentro na sala. Começa a mexer em todas as coisas, vou falando e tentando nomear seus atos, o que pega, o que não pode mexer, ajudando-o a se organizar.

Num encontro, olha para mim e diz: “Sabe, eu não tenho mãe?”. Eu pergunto “Como assim, tu não tens mãe?”. Ele responde, “Eu nasci de um edifício”. Palavras duras em uma boca infantil. Seria uma metáfora de seu nascimento?

E o tempo vai passando. Um dia ele se depara com um boneco de madeira, Pinóquio.

Depois de algum tempo com o boneco na mão, pergunta: “Quem é?” Digo-lhe que é Pinóquio e pergunto se ele conhece sua história, ao que ele responde que não. Pergunto-lhe se quer conhecer sua história, ele diz que “sim”. A que história estaria eu me referindo? Narro a história de Pinóquio e quando digo que Pinóquio queria ser um menino de verdade, Pini quer saber “o que é um menino de verdade?” Explico-lhe que Pinóquio era de madeira, e bato no boneco que Pini tem nas mãos, e ele faz aquele som oco “toc,toc”, e depois toco braço de Pini, dizendo que Pinóquio queria ser como ele, um menino de verdade. Fica quieto, parece pensar sobre o que eu digo.

Passamos muito tempo com Pinóquio, mostro a ele um livro que tem a história de Pinóquio; pede que eu leia, leia e releia. E ficamos muitos encontros com o boneco e com o livro de Pinóquio. Permanece quieto, escutando e talvez imaginando, construindo sua história, olhos sonhadores.

Conto-lhe que tenho o filme do Pinóquio, se ele gostaria de vê-lo; diz que “sim”. A versão desse filme não é a da Disney, é uma versão mais curta e menos estilizada, o que oportuniza prestar atenção na história e não ficar preso aos efeitos especiais.

Fica encantado com a fada, o grilo e Gepeto. Ri, fica triste, faz perguntas, dou respostas, pede para parar o filme e ficar olhando alguma cena que lhe chama a atenção, falamos sobre ela. O corpo está quieto, seus olhos inquietos, suas mãos quietas, sua boca curiosa.

Olho Pini com o boneco do Pinóquio no colo; às vezes, ele o senta ao seu lado, totalmente envolvido com as cenas que se desenrolam na tela, e penso: ele é um menino de verdade!

Vou lembrar a história de Pinóquio brevemente, pois a maioria de nós foi apresentada a ela na infância.

Era uma vez um homem mais velho chamado Gepeto, que vivia sozinho, trabalhava com madeira, e resolveu construir um boneco que fosse tão perfeito que pudesse servir de companhia para ele. Quando o boneco ficou pronto, Gepeto ficou encantado e disse que só faltava que ele caminhasse e falasse, para ser de verdade. Tal emoção colocou em suas palavras que uma fada resolvera atender ao seu pedido. Deu vida a Pinóquio, mas com a condição de que durante algum tempo mostrasse seu valor, para que então ela o transformasse em um menino de verdade, ou seja, de carne e osso. Gepeto o nomeia Pinóquio, “meu filho”.

Durante o filme, Pinóquio passa por várias aventuras, quando tem que optar entre o bem e o mal, entre o certo e o errado. Para isso, a fada elege um grilo, que mora na casa, como a “consciência” de Pinóquio; a consciência de Pinóquio está fora dele, encarnada no grilo falante.

Enfim, ele consegue encontrar o rastro do seu ideal de eu e transforma-se em um menino de verdade.

No livro *Fadas no divã*, no capítulo dedicado à história de Pinóquio, os autores concluem:

Acima de tudo, *As aventuras de Pinóquio* é uma narrativa sobre uma neurose infantil e nisso guarda sua relevância... O boneco tem razão, se somos crianças, o mundo não abre mão de nos educar, por isso, o inevitável desfecho moral. De certa forma, parece que ser um bom menino é só uma questão de tempo...depois de muitas cabeçadas, é claro! (Corso, 2006, p. 224).

Poderia contar mais sobre a história de Pini, outros fatos do nosso encontro e que transcorreram durante esse tempo, mas aqui gostaria de pensar sobre o encontro de Pini, eu e Pinóquio. E o que neste encontro nos modif(icou).

Pini não veio de um pedaço de pau, mas de um pedaço de pedra (edifício), não ganhou um grilo falante, mas ganhou algumas monitoras falantes, que foram designadas para serem sua consciência, ou aquelas que lhe indicariam o que tem que fazer para ser um menino de verdade.

Qual o papel do analista, no tratamento de uma criança? Qual seria meu papel na história de Pini? Fiquei tentada a me colocar no papel de fada, mas

não, talvez a fada tenha sido a “mãe-instituição”, que lhe deu condições de vida, mas cobrando dele que fique no caminho certo, para poder ser um menino de verdade.

Eu estou mais para a página do livro, a tela do computador, onde as várias cenas de sua vida puderam se desenrolar de outra forma, serem significadas ou ressignificadas, sem que eu tivesse um papel real na sua história. Poderia dizer que foram vários papéis imaginários. Esse lugar de analista de crianças, já falado por muitos, mas que sempre nos foge ao tentarmos explicá-lo.

Nesse encontro, nos modificamos, Pini, Pinóquio e eu. E talvez a instituição, pois o contato com as monitoras e a psicóloga originou um movimento que oportunizou a localização da avó paterna, que mostrou interesse em ficar com Pini. Ele não pode vir mais, pois foi residir com a avó em outra cidade.

Não foi um percurso de fim de análise, mas algo do trabalho de análise que se encerrou. Pini se tornou, até onde posso sustentar-apostar, um menino de verdade. Não sei como esse menino irá adolecer e amadurecer, só o tempo poderá responder. Quanto a Pinóquio, se modificou: aquele da minha infância foi outro; esse de agora faz parte de outra infância; cumpre, digamos assim, seu papel no imaginário de Pini.

A história de Pini é igual à de milhares de crianças institucionalizadas: ele foi para a instituição ainda muito pequeno; seu pai, alcoolista e muito violento, vivia batendo na mãe. Assim que Pini nasceu, ela o entregou, juntamente com o irmão mais velho, ao Conselho Tutelar, alegando não ter condições de criá-los. Desapareceu, e os filhos foram criados pela instituição, ou seria melhor dizer pela “mãe-instituição”?

Histórias de abandono como essa se repetem a cada dia. Mesmo assim, não há quem passe incólume por elas, tal o apelo identificatório que produzem. Identificação que, não raramente, gera posições equivocadas, apesar de bem intencionadas. Esse pode ser o caso, por exemplo, de instituições encarregadas de menores abandonados: quando, pautadas pela missão de fazer suplência à função paterna, acabam por promover a impotência dos pais. Posição sintomática, essa, inteiramente sintônica de uma cultura organizada falicamente em torno da autonomia e do recalque da idealização parental. Mas isso seria assunto para outro trabalho.

De nossa parte, em tal contexto caberia interrogar: o que move a instituição à procura por “atendimentos” para suas crianças?

No caso de Pini, acolher o pedido da instituição de tomá-lo a meu encargo e, sobretudo, interessar-me por sua história, possibilitou que a instituição fosse em busca de um familiar, a avó. Pôr em pauta assuntos penosos, como é

■ Aidê Ferreira Deconte

o do abandono pelos pais, parece ter permitido a tomada de novas posições frente a eles, especialmente por parte da instituição. Algo da inibição que a impotência produz certamente encontrou um andamento...

#### REFERÊNCIAS

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Ana. *Clinicando: escritas da clínica psicanalítica*. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2008.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Seminário III*. São Paulo: USP, Lugar de vida, 2004.

Recebido em 15/10/2008

Aceito em 10/01/2009

Revisado por Valéria Rilho

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### I APRECIÇÃO PELO CONSELHO EDITORIAL

Os textos enviados para publicação serão apreciados pela comissão editorial da Revista e consultores *ad hoc*, quando se fizer necessário.

Os autores serão notificados da aceitação ou não dos textos. Caso sejam necessárias modificações, o autor será comunicado e encarregado de providenciá-las, devolvendo o texto no prazo estipulado na ocasião.

Aprovado o artigo, o mesmo deverá ser enviado para a APPOA, aos cuidados da Revista, por e-mail.

### II DIREITOS AUTORAIS

A aprovação dos textos implica a permissão de publicação, sem ônus, nesta Revista. O autor continuará a deter os direitos autorais para futuras publicações.

### III APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Os textos devem ser apresentados contendo:

– Folha de rosto: título, nome e créditos do autor (em nota de rodapé), contendo títulos acadêmicos, publicações de livros, formação profissional, inserção institucional, e-mail; resumo (com até 90 palavras); palavras-chaves (de 3 a 5 substantivos separados por vírgula); *abstract* (versão em inglês do resumo); *keywords* (versão em inglês das palavras-chaves).

– Corpo do texto: deverá conter título; usar itálico para as palavras e/ou expressões em destaque e para os títulos de obras referidas.

– Notas de rodapé: as notas, inclusive as referentes ao título e aos créditos do autor, serão indicadas por algarismos arábicos ao longo do texto.

### IV REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

No corpo do texto, a referência a autores deverá ser feita somente mencionando o sobrenome (em caixa baixa), acrescido do ano da obra. No caso de autores cujo ano do texto é relevante, colocá-lo antes do ano da edição utilizada.

Ex: Freud ([1914] 1981).

As citações textuais serão indicadas pelo uso de aspas duplas, acrescidas dos seguintes dados, entre parênteses: autor, ano da edição, página.

### V REFERÊNCIAS

Lista das obras referidas ou citadas no texto. Deve vir no final, em ordem alfabética pelo último nome do autor, conforme os modelos abaixo:

#### OBRA NA TOTALIDADE

BLEICHMAR, Hugo. *O narcisismo*; estudo sobre a enunciação e a gramática inconsciente. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente [1957-1958]*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

#### PARTE DE OBRA

CALLIGARIS, Contardo. O grande casamenteiro. In: CALLIGARIS, C. et al. *O laço conjugal*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 11-24.

CHAUI, Marilena. Laços do desejo. In: NOVAES, Adauto (Org). *O desejo*. São Paulo: Comp. das Letras, 1993. p. 21-9.

FREUD, Sigmund. El "Moises" de Miguel Angel [1914]. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Bibl. Nueva, 1981. v. 2.

#### ARTIGO DE PERIÓDICO

CHEMAMA, Roland. Onde se inventa o Brasil? *Cadernos da APPOA*, Porto Alegre, n. 71, p. 12-20, ago. 1999.

HASSOUN, J. Os três tempos da constituição do inconsciente. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 14, p. 43-53, mar. 1998.

#### ARTIGO DE JORNAL

CARLE, Ricardo. O homem inventou a identidade feminina. Entrevista com Maria Rita Kehl. *Zero Hora*, Porto Alegre, 5 dez. 1998. Caderno Cultura, p. 4-5.

#### DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

KARAM, Henriete. *Sensorialidade e liminaridade em "Ensaio sobre a cegueira", de J. Saramago*. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

#### TESE DE DOUTORADO

SETTINERI, Francisco Franke. *Quando falar é tratar: o funcionamento da linguagem nas intervenções do psicanalista*. 2001. 144 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

#### DOCUMENTO ELETRÔNICO

VALENTE, Rubens. *Governo reforça controle de psicocirurgias*. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff01102003\\_23.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff01102003_23.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2003.

# Revista da APPOA e Correio da APPOA

conecte-se com os temas e eventos mais atuais em Psicanálise

Para receber a Revista e o Correio da APPOA, copie e preencha o cupom abaixo e remeta-o para\*:

NOME: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

TEL.: \_\_\_\_\_ FAX: \_\_\_\_\_

E-MAIL: \_\_\_\_\_

Sim, quero receber as publicações da APPOA, nas condições abaixo:

( ) **Promoção Especial**

- |   |            |
|---|------------|
| Assinatura anual da <b>Revista</b> e do <b>Correio da APPOA</b> | R\$ 120,00 |
| ( ) Assinatura anual da Revista da APPOA                        | R\$ 50,00  |
| ( ) Assinatura anual do Correio da APPOA                        | R\$ 80,00  |

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008

\* O pagamento pode ser feito via depósito bancário no Banco Itaú, Bco. 341, Ag. 0604, C/C 32910-2. O comprovante deve ser enviado por fax, juntamente com o cupom, ou via correio, com cheque nominal à APPOA.