

**CRIANÇAS BRINCANDO DE CASINHA NUMA
BRINQUEDOTECA:
UM OLHAR PSICANALÍTICO**

ALINE SOMMERHALDER

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Motricidade – Área de Pedagogia da
Motricidade Humana.

RIO CLARO
Estado de São Paulo – Brasil
Fevereiro/2004

**CRIANÇAS BRINCANDO DE CASINHA NUMA
BRINQUEDOTECA:
UM OLHAR PSICANALÍTICO**

ALINE SOMMERHALDER

***Orientador:* Prof. Dr. PAULO SÉRGIO EMERIQUE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

RIO CLARO

**Estado de São Paulo – Brasil
Fevereiro/2004**

AGRADECIMENTOS

Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique

Prof. Dr^a. Miriam Debieux Rosa
Prof. Dr^a Márcia Simões Corrêa Neder Bacha
Prof. Dr. Afonso Antônio Machado
Prof. Dr^a Silvia Marina Anaruma

Grupo de Estudos Lúdicos – UNESP/Rio Claro-SP
Biblioteca do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro-SP

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Fernando Donizete Alves

Dedico este trabalho à Alceu Sommerhalder (in memorian), à Fernando Donizete Alves e às crianças que dele fizeram parte.

[...] A infância não se pode conceber sem a dimensão lúdica que alinha e entrelaça as representações às coisas. Não existe ligação, nem aprendizagem [...] sem este espelho virtual que a produção lúdica implica. Concebemos o ato de brincar como esse espelho simbólico (e não simplesmente imaginário) que transforma [...] a criança em adulto, os pais em pequenos, as crianças em pais [...]. Sem a dimensão do lúdico, [...] não há espaço nem tempo possíveis, não há estrutura [...]. Não há infância nem sujeito falante (LEVIN, 1998).

RESUMO

Atualmente, inúmeros estudos ressaltam a importância do brincar para a aprendizagem da criança. Neste contexto, a brinquedoteca apresenta-se como um local estruturado para o brincar, oferecendo condições para que ele se concretize. Na psicanálise, o brincar é visto como espaço de estruturação do sujeito, em que a criança pode falar em nome próprio e de si mesma. Assim sendo, a psicanálise aponta que o brincar é um espaço privilegiado de escuta da criança. Nossa escuta voltou-se para a brincadeira de casinha na perspectiva de olhar para as relações familiares, uma vez que entendemos que o brincar representa a realidade. Neste sentido, esta pesquisa objetivou refletir sobre as relações familiares, mais propriamente as funções paterna, materna e de filho, discutidos sob o ponto de vista da criança. Realizamos a escuta numa perspectiva psicanalítica, por meio da observação de treze crianças com idade entre cinco e seis anos, brincando de casinha numa brinquedoteca escolar localizada em Rio Claro/SP. Das quatorze observações realizadas, selecionamos seis com a duração de trinta a cinquenta minutos cada. Durante estas observações, registramos as verbalizações das crianças. Além disso, fizemos intervenções com questões voltadas para o foco de estudo, ou seja, as relações familiares. Discutimos os dados considerando o referencial teórico psicanalítico e o contexto da coleta. Como resultados, podemos dizer que as crianças representaram os papéis de pai, mãe e filho, em alguns momentos estes papéis foram assumidos e em outros atribuídos; sendo que o papel de mãe foi o mais desejado; houve momentos em que a mãe destituiu o pai e em outras ocasiões ela permitiu a presença deste; em algumas situações o pai ficou ausente na brincadeira, assim como também houve pouca participação dos meninos. Discutimos estes resultados considerando aspectos, como: a relação existente entre o brincar e o desejo; o poder exercido pela mãe permitindo que ela tanto designe quanto destitua o pai; a mãe enquanto responsável pela apresentação do pai ao filho; o filho enquanto objeto do desejo materno e a necessidade da interferência do pai nesta relação; o pai enquanto representante da Lei e a brincadeira de casinha vista como uma atividade lúdica feminina, que reflete a realidade destas crianças. A partir destas discussões, particularmente da função paterna, podemos apontar o professor como um substituto do pai, tendo o mesmo poder e autoridade. Deste modo, consideramos importante que o professor reconheça e assuma esta função de representante da Lei perante o aluno.

Palavras-chave: Brincar de Casinha. Psicanálise. Brinquedoteca. Relações Familiares. Educação.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - APONTAMENTOS SOBRE O BRINCAR E A BRINQUEDOTECA	8
1.1. BRINCAR ... BRINQUEDO ... BRINQUEDOTECA	9
1.2. CONTEXTUALIZANDO O LÚDICO	14
1.2.1. O lúdico na perspectiva psicanalítica	20
CAPÍTULO II - PSICANÁLISE: A BUSCA POR UM REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1. A PSICANÁLISE DE FREUD: A DESCOBERTA DO INCONSCIENTE	26
2.2. O SUJEITO QUE FALA É O SUJEITO QUE DESEJA ... SABER DE SI	31
2.3. DO ESPELHO AO ÉDIPO: O SUJEITO EM CONSTITUIÇÃO	38
2.4. A AMBIVALÊNCIA COMO REPRESENTANTE DO CONFLITO HUMANO	61
CAPÍTULO III - REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO	67
3.1. A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: (DES)ENCONTROS	68
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	78
CAPÍTULO V - APRESENTANDO E DISCUTINDO ALGUNS RESULTADOS	89
CAPÍTULO VI - OUTRAS CONSIDERAÇÕES	118
REFERÊNCIAS	125
ABSTRACT	139
ZUSAMMENFASSUNG	140
ANEXO I	141
Primeira Observação - 40 minutos	142

ANEXO II	146
Segunda Observação – 35 minutos	147
ANEXO III	150
Terceira Observação – 30 minutos	151
ANEXO IV	153
Quarta Observação - 50 minutos	154
ANEXO V	159
Quinta Observação - 40 minutos	160
ANEXO VI	163
Sexta Observação – 40 minutos	164

INTRODUÇÃO

A criança, na sua infância, não se completa ao brincar, antes inventa e constrói um cenário, um espelho onde, ao circular seu desejo, a insatisfação a impulsiona a continuar brincando, encenando-se e representando-se na cena (LEVIN, 2001).

Na elaboração desta dissertação de mestrado, a temática e o caminho teórico percorrido estão relacionados a minha vida pessoal, minha infância e também a minha experiência como pedagoga e “brinquedista”.

Minha infância foi muito parecida com a de outras meninas. Enlaçada por fitas, que em alguns momentos foram mais coloridas e em outros menos, meu mundo girava em torno das brincadeiras e da escola. Dentre estas brincadeiras, gostava de “ensinar” crianças que ficavam em minha companhia, como um menino de quem minha mãe cuidava. Estes momentos também serviram de alicerce para a minha escolha profissional, pois nestes espaços possíveis, comecei a minha trajetória, via faz-de-conta, da minha futura profissão.

Anos depois, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola de educação infantil, como professora de crianças com idade entre dois e três anos. Essa experiência na educação infantil, contribuiu muito para a minha decisão em fazer Pedagogia. Durante este curso, trabalhei com o lúdico em hotéis, como recreacionista de crianças e a partir desta vivência, interessei-me por organizar uma brinquedoteca.

Entretanto, a organização deste espaço não foi possível. A oportunidade surgiu quando comecei a coordenar uma brinquedoteca instalada numa escola particular, a mesma que utilizamos para este estudo.

A função de coordenadora deste local foi muito interessante, uma vez que me permitiu cuidar da manutenção do ambiente e também atender às crianças matriculadas no colégio.

Durante este exercício, em alguns momentos, eu estava presente nas brincadeiras das crianças e representava papéis que elas me atribuíam, como professora, mãe, médica, vendedora ... Em outros, eu as observava brincando por pura curiosidade. Destes dois grandes momentos, começou a inquietar-me

o fato de que, aparentemente, as brincadeiras de casinha não contavam com a presença de um pai. Por outro lado, sempre existiam muitas mães e filhos.

Nesta mesma época, tive a prazerosa oportunidade de fazer a disciplina “Atividades Lúdicas e esquema corporal”, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique. Ali começamos “trocar nossas figurinhas”, como ele mesmo diz. Conversávamos sobre a escola e a brinquedoteca, a minha relação com as crianças e as primeiras observações feitas, realizadas informalmente.

Às vezes, nossas conversas tomavam outros rumos, mas sempre acabávamos caindo na minha experiência enquanto “brinquedista”. Questionávamos o que representavam algumas falas dos pais, como: *“meu filho brinca de boneca! Mas justo de boneca!”* ou então *“Meu filho, olha a brinquedoteca que eu te dei, que legal aqui”*. Mas, o que me intrigava era a brincadeira de casinha. Neste sentido, por várias vezes, durante esta brincadeira, presenciei crianças batendo em bonecas.

Junto a tudo isto, acompanhava de perto a construção da dissertação de mestrado do Fernando, meu namorado, que também tinha o Prof. Paulo como orientador. Ele estudava a relação professor-aluno, tendo como apoio a psicanálise. Assim, comecei a ler alguns textos que ele usava para desenvolver a pesquisa. Estas leituras foram acrescidas de outras discussões durante as reuniões do “Grupo de Estudos Lúdicos (GEL)”, que o Prof. Paulo coordenava e na disciplina “Atividades Lúdicas e Esquema Corporal”.

Os textos de psicanálise inquietavam-me ainda mais, uma vez que ofereciam um outro olhar para a criança e para o brincar, além de apontar para a trama familiar, envolvida na constituição do sujeito criança.

Depois de terminado o curso de Pedagogia, cursei uma disciplina como aluno especial no programa de pós-graduação em Saúde Mental da UNICAMP. A disciplina “Tópicos especiais em saúde mental B”, ministrada pelo Prof. Dr. Mário Eduardo Costa Pereira, tratava da psicanálise, entretanto, voltada para a área clínica. Mesmo abordando a clínica, a disciplina também contribuiu para a minha escolha pelo referencial psicanalítico.

Deste modo, a partir do meu trabalho junto à brinquedoteca, do meu brincar com as crianças e das observações informais, surgiu o interesse em

realizar um estudo neste ambiente lúdico, olhando para a trama familiar, para as funções de pai, mãe e filho, discutidos à luz da psicanálise.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as relações familiares, mais propriamente as funções paterna, materna e de filho, sob o ponto de vista da criança. Cabe, então, dizer que o foco do estudo é a escuta da criança sobre estas funções familiares, por meio de uma situação lúdica, tendo como referencial teórico a psicanálise. Esta situação lúdica mencionada há pouco refere-se à brincadeira de casinha em uma brinquedoteca escolar. Neste contexto, pressupomos que a brincadeira de casinha, pode trazer contribuições para a elucidação e elaboração das relações familiares.

A discussão de alguns pontos que envolvem esta trama familiar, permite-nos articular estas relações com outras, que se passam no âmbito educacional, mais precisamente escolar. Dentre estas articulações possíveis entre família e escola, podemos pensar sobre a função do professor enquanto um substituto da função paterna.

Assim, entendemos que ao focalizar o brincar infantil, particularmente a brincadeira de casinha, conseguimos discutir algumas questões pertinentes, envolvidas na trama familiar e que também se apresentam no espaço escolar. Isto nos faz considerar que o brincar infantil se constitui numa prática significativa que traz em si as três ordens, chamadas por Lacan de *dizimensões*, ou seja, o real, o simbólico e o imaginário, articulados firmemente na infância. Nesta perspectiva, consideramos que o próprio da infância é o lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico.

Na psicanálise, a função paterna, assim como a materna pertencem a um mesmo complexo estruturante que fundamenta a constituição do sujeito criança. A função paterna faz referência à Lei, simbólica, que representa a autoridade, limitando e negociando as operações entre mãe e filho. Já a função materna, volta-se para os cuidados com a criança-filho, para o atendimento de suas necessidades.

É importante destacar que a mãe tem a criança-filho como objeto de seu desejo, independente deste último ser menino ou menina. Desta forma, a criança-filho é o objeto que vem completá-la, mantendo a criança alienada ao

seu desejo. Assim, mãe e criança formam um único ser. Por um certo tempo, a criança-filho viverá essa alienação, será o objeto do desejo do Outro materno. O corte nesta relação mãe-filho apenas virá com a articulação da função paterna, que simboliza a Lei e separa a criança deste poder absoluto do Outro materno. Nesta perspectiva, é a função paterna que possibilita à criança sair da condição de objeto de desejo e se constituir em sujeito desejante.

Para que possamos discutir estas questões que envolvem as relações familiares, buscamos embasamento teórico em diversos autores ligados à Educação, Psicologia e Psicanálise. No capítulo I, procuramos esclarecer alguns aspectos sobre a brinquedoteca, a saber: sua origem, locais de instalação, finalidades e possibilidade de tê-la enquanto um ambiente de estudo. Posteriormente, fizemos uma breve apresentação de alguns pontos importantes para o entendimento do lúdico, especificamente do brincar infantil, destacando: o lúdico como uma atividade espontânea e séria, marcada por regras, mas também pela presença do desejo; constituindo-se num exercício para o imaginário. Além disso, tratamos do suporte para o imaginário, ou seja, o brinquedo.

Para concluir esta parte, focalizamos o brincar na psicanálise. Abordamos o *fort-da* como origem das preocupações freudianas voltadas ao jogo infantil, ressaltando a dimensão da repetição e o brincar enquanto linguagem e prática significativa, que nos possibilita considerá-lo dirigido por desejos inconscientes, ambivalente e permitindo que o sujeito do inconsciente se apresente.

Após esta relação inicial feita entre o brincar e a psicanálise, aprofundamos no capítulo II, em alguns conceitos psicanalíticos, tais como: o inconsciente freudiano e a questão do sujeito psíquico; o inconsciente lacaniano e o sujeito do desejo; o desejo como o real, a falta e a incompletude; o inconsciente estruturado como linguagem e as três ordens do significante, ou seja, real, simbólico e imaginário.

Dando continuidade a este capítulo, situamos a visão histórica, desde a antiguidade até a modernidade, da criança, do pai e da mãe e, posteriormente nos debruçamos sobre as questões voltadas à constituição do sujeito,

apresentando o complexo de Édipo, que evidencia a presença da sexualidade na infância, da ambivalência humana e do complexo de castração. Em seguida, destacamos o estágio do espelho, apresentando também o complexo de Édipo, na perspectiva lacaniana e levantamos pontos importantes sobre as funções de pai, mãe e filho.

Para finalizar este capítulo, discorremos sobre a ambivalência como correspondente do conflito psíquico e do dualismo pulsional, ou seja, pulsão de vida e pulsão de morte.

No capítulo III, fizemos a relação entre psicanálise e educação, apontando para o fato de que o processo educativo encontra-se marcado pelo sujeito do desejo (inconsciente) tanto do educador, como do educando. Neste sentido, o ato de educar escapa ao controle do educador. Além disso, num segundo momento, falamos da contribuição da psicanálise à educação, evidenciando o aspecto da ética contraposta à moral da Pedagogia.

Tendo norteado o campo teórico, o passo seguinte foi a descrição do campo metodológico, realizada no capítulo intitulado de metodologia. Neste capítulo, descrevemos os instrumentos e procedimentos que utilizamos para a coleta dos dados, a forma de análise dos resultados, como também informações sobre os participantes deste estudo.

Partindo do desejo de ouvir a criança, mais propriamente, o que ela nos tem a dizer sobre as funções familiares, observamos um grupo de treze crianças com idade entre cinco e seis anos, em situação de brincadeira de casinha, numa brinquedoteca escolar. Realizamos a escuta destas crianças numa perspectiva psicanalítica, por meio da observação e registro das verbalizações das mesmas. Durante estas observações, fizemos intervenções, com questões dirigidas às crianças e voltadas para o foco de estudo, ou seja, as relações familiares. Realizamos quatorze observações e selecionamos seis com a duração de trinta a cinquenta minutos cada uma. Discutimos os dados obtidos a partir das observações considerando o referencial teórico psicanalítico e o contexto em que foram coletados.

Após a delimitação do campo metodológico, elaboramos o capítulo que apresenta e discute alguns resultados. Neste capítulo, trabalhamos com alguns

fragmentos retirados das observações, mais precisamente recortes das verbalizações das crianças, discutindo os pontos que mais nos chamaram à atenção. Importante dizer que deixamos à disposição a íntegra das observações nos anexos.

Dentre os aspectos que discutimos tendo como base os resultados, podemos mencionar: a relação existente entre o brincar e o desejo; o brincar como espelho da realidade familiar das crianças; os papéis familiares (pai, mãe e filho) assumidos e atribuídos pelas crianças na brincadeira de casinha; a interdependência destes papéis; a função paterna, materna e de filho; o poder da mãe; a brincadeira de casinha vista como tipicamente feminina e as várias atividades exercidas pelo pai e pela mãe.

Finalizado o capítulo referente à apresentação e discussão de alguns resultados, dirigimo-nos para o capítulo final desta dissertação, chamado de Outras Considerações. Este capítulo caracteriza-se mais como um momento de reflexões e questionamentos do que propriamente de conclusões. Desta forma, ressaltamos a importância do brincar enquanto uma linguagem que possibilita à criança falar em nome próprio e de si mesma. Para tanto, a brinquedoteca mostra-se como um espaço sistematizado para que o brincar infantil se concretize.

Assim sendo, a brincadeira de casinha permite colocar as questões familiares em debate, uma vez que ela tem por função representar a realidade. A partir destas considerações acerca das relações familiares, fizemos a ponte entre a função paterna e o professor enquanto substituto da Lei e, portanto, do poder e da autoridade que se inscreve na função simbólica paterna.

Neste sentido, para além do nosso desejo em investigar estas questões, este estudo interessa também a todos que consideram importante ouvir a criança, dar-lhe a palavra, permitindo que ela se coloque enquanto sujeito. Constitui-se num estudo que procura servir como contribuição para que os educadores possam refletir sobre a família e a escola, particularmente sobre o professor enquanto autoridade. Além disso, traz um olhar diferenciado para o brincar enquanto espaço privilegiado de escuta da criança, uma vez que este pode ser entendido como linguagem.

**CAPÍTULO I - APONTAMENTOS SOBRE O BRINCAR E A
BRINQUEDOTECA**

1.1. BRINCAR ... BRINQUEDO ... BRINQUEDOTECA

A gente vem aqui para brincar, encontrar com nossos colegas, brincar do que a gente quiser, é muito legal aqui, tem um monte de brinquedos.

(Relato de uma criança de 8 anos sobre a brinquedoteca)

O termo brinquedoteca nos lembra brinquedo, brincadeira, jogo, enfim brincar. Falar sobre brinquedoteca significa, portanto, falar sobre um espaço que se destina ao lúdico. Com o passar dos anos, este ambiente foi se expandindo, ganhando cada vez mais espaço e atualmente está presente em diversos locais. Esta expansão das brinquedotecas pelo país contou com o apoio de muitas organizações tanto nacionais como internacionais. Dentre estas organizações, destacam-se a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança (ABRINQ), Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB), Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP) e Associação Mundial pelo Direito de Brincar (IPA). Mas, onde e quando surgiu a brinquedoteca?

No livro “O Direito de Brincar: a brinquedoteca” (1992), Cunha realiza um levantamento sobre a origem da brinquedoteca. Conhecida como *Toy Library* nos países de língua inglesa, como Inglaterra, Canadá e Austrália e *Lekotek* (ludoteca em sueco) nos países como Finlândia e Suécia, o serviço de empréstimo de brinquedos começou em Los Angeles, nos Estados Unidos, por volta de 1934, sendo chamado de *Toy Loan*. Outros países como a França, em que o Ministério da Educação é o órgão responsável pelas *Ludothèques*, a Itália com suas *Ludothèques*, a Argentina e Portugal com as Ludotecas, mantêm estes locais que servem tanto para empréstimo de brinquedos, como para orientação às famílias sobre como brincar com suas crianças.

No Brasil, a brinquedoteca foi concretizada a partir da década de oitenta, com a inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo (APAE). O Setor de Recursos Pedagógicos da APAE centralizou os brinquedos existentes e iniciou um serviço de circulação destes brinquedos, parecido com o funcionamento de uma biblioteca. Este serviço despertou o interesse de educadores que, na época, pouco conheciam

sobre brinquedoteca. Desta forma, diversas faculdades de educação e escolas de magistério conheceram melhor este trabalho e acabaram por fundar suas próprias brinquedotecas. Como exemplo disto, tem-se a brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, criada em 1985 (CUNHA, 1992). Mas, antes do aparecimento da primeira brinquedoteca brasileira, fundada pela APAE/SP, no Nordeste, na década de vinte, um diretor de escola já utilizava um espaço no qual o brinquedo era utilizado para promover brincadeiras.

Atualmente, existem muitas brinquedotecas no país, localizadas em vários lugares, como universidades, escolas, hospitais, centros comunitários e vinculadas a bibliotecas, sendo mantidas por organizações governamentais ou particulares. Além disso, como nos lembra Bomtempo (1997b), as brinquedotecas também podem ser itinerantes, sendo adaptadas a ônibus, a caminhões ou dentro de circos. Em outros países, como a França, existem brinquedotecas voltadas para a testagem de brinquedos. A finalidade destas brinquedotecas é avaliar o interesse que o brinquedo desperta na criança e se este material está de acordo com as normas de segurança.

Neste sentido, Kishimoto (1992) nos diz que, inicialmente, a brinquedoteca serviu apenas para empréstimo de brinquedos e com o passar dos anos evoluiu e passou a oferecer outros serviços, segundo as necessidades de cada país e de cada comunidade. Para Negrine (1997), a criação de uma brinquedoteca pode variar considerando o local, a instituição mantenedora, a faixa etária atendida, estando estes elementos relacionados ao contexto sócio-cultural onde está inserida.

Portanto, podem existir brinquedotecas voltadas apenas para o empréstimo de brinquedos; outras especializadas no atendimento de crianças, adolescentes e até idosos. Santos (2000) nos diz que é preciso desvincular o lúdico da infância, pois o brincar e os brinquedos não são privilégios apenas das crianças. Esta autora ressalta ainda que, é preciso pensar a brinquedoteca independente da idade cronológica das pessoas, pois ela envolve crianças, jovens, adultos e idosos. Entretanto, mesmo que brinquedoteca se constitua

num espaço lúdico para todas as idades, Bomtempo (1997b) considera a brinquedoteca como um ambiente privilegiado para a criança brincar.

A brinquedoteca pode ter várias funções. Quando localizada em hospitais, a brinquedoteca apresenta a perspectiva do lúdico como ação terapêutica, contribuindo na superação das dificuldades inerentes ao processo terapêutico (BATTISTEL, 2001). Esta brinquedoteca pode ser também itinerante, percorrendo as unidades de tratamento para atender as crianças que não podem se deslocar até o ambiente da brinquedoteca.

Nos centros comunitários ou bairros, como favelas ou áreas periféricas, a brinquedoteca possibilita que a criança menos favorecida economicamente, tenha possibilidade de brincar com vários brinquedos que, por razões econômicas, não teria como ter acesso.

A brinquedoteca localizada junto às universidades visa o ensino, por meio da formação de recursos humanos; a pesquisa que compreende o reconhecimento da área lúdica como veículo de desenvolvimento infantil e, a extensão, prestando serviço à comunidade por meio de cursos e orientação a outras instituições (SANTOS, 1997).

Nas escolas, a brinquedoteca possui um objetivo pedagógico. Creches, escolas de educação infantil, além de grandes colégios, instalam brinquedotecas com o intuito de oferecer uma variedade de brinquedos que auxiliam na realização das atividades pedagógicas. Assim, a brinquedoteca é vista como mais um espaço que possibilita a concretização do lúdico, contribuindo para a aprendizagem da criança. Muniz (1999) completa esta idéia argumentando que a brinquedoteca na escola desempenha um papel próximo de um laboratório de experiências lúdicas. No entanto, Kishimoto (1990) nos faz um alerta quando diz que o risco de uma brinquedoteca na escola é assumir um caráter de atendimento psicopedagógico ou permitir que apenas nesta sala o brincar seja concretizado.

Apesar das suas diversas finalidades e funções, Kishimoto (1992) ressalta que a brinquedoteca tem um objetivo comum, que é proporcionar atividades lúdicas e realizar o empréstimo de brinquedos. Neste mesmo caminho, Cunha (1997) aponta que a brinquedoteca é o espaço criado para

brincar. Aproximando destas idéias, Bomtempo (1997b) confirma que a brinquedoteca é uma instituição que possui um conjunto organizado de brinquedos, cuja finalidade é colocar estes materiais ao alcance do maior número de crianças, a fim de propiciar atividades lúdicas. Entende-se então que a brinquedoteca se constitui em um ambiente sistematizado em que a criança tem a oportunidade de acesso a uma grande variedade de brinquedos, além da possibilidade de possuir um local para brincar. Relembrando Cunha (1997, p.14), a existência da brinquedoteca “é um testemunho da valorização da atividade lúdica das crianças”, sendo preciso “transcender o visível e pressentir a seriedade do fenômeno”.

Bomtempo (1997b) nos diz que a estruturação da brinquedoteca varia de acordo com os objetivos que determinam sua criação. A brinquedoteca fixa pode ser constituída por uma ou mais salas, que devem ser amplas. Podem contar, também, com um ambiente externo, ou seja, ao ar livre. No espaço interno, quando utilizada uma sala apenas, os brinquedos podem ser organizados em diversos ambientes, comumente chamados de cantos, como o da dramatização, da construção, da casinha, entre outros.

A brinquedoteca pode comportar, também um museu do brinquedo e uma oficina para a construção e reparo do brinquedo. Além destes cantos, a brinquedoteca pode contar com materiais como livro, computador, televisão e aparelho de som. No espaço externo pode contar com um “parquinho”, um tanque de areia e área para brincar com brinquedos de rua, como perna-de-pau (AFLALO, 1992).

A brinquedoteca itinerante instalada, por exemplo, em ônibus pode contar também com os dois espaços, tanto interno quanto externo. Tanto o espaço interno quanto o externo costumam ser parecidos com o da brinquedoteca fixa.

No entanto, Andrade (1992) nos aponta que a existência de um espaço bem montado, com muitos recursos lúdicos disponíveis, não é suficiente para garantir à criança a potencialização máxima da brincadeira. Para esta autora “é preciso que existam profissionais com boa formação [...] com suficiente clareza de seu papel junto à criança, no contexto da sua brinquedoteca” (p.86).

Bomtempo (1997b) completa esta idéia dizendo que o trabalho da brinquedoteca requer formação profissional específica.

Além disso, pode-se pensar na brinquedoteca também como um espaço de formação de educadores. Para Wajskop (1992), a brinquedoteca representa um espaço contínuo para a formação de educadores, sendo que sua utilização para pesquisa e investigação do brincar e do brinquedo mostra-se como um caminho bastante interessante.

Concordo com Santos (2000, p.59) quando diz que “a brinquedoteca, além de ser um espaço da criança, deve ser um espaço de experiência, estudo e disseminação de novas visões sobre o lúdico [...]”. Isto porque, a brinquedoteca é um ambiente especialmente organizado para a concretização do lúdico, particularmente, do brincar infantil, oferecendo à criança espaço físico e uma grande variedade de brinquedos. Sendo assim, apresenta-se como uma possibilidade, não a única, de estudo para aquelas pessoas que pretendem compreender o lúdico. Além disso, pode ser, uma oportunidade de escutar, via lúdico, a criança.

No presente trabalho, particularmente, pretendemos, por meio do lúdico, escutar as falas das crianças sobre a família e suas relações. Para tanto, utilizaremos da brinquedoteca, para desenvolver nosso foco de pesquisa, uma vez que ela nos oferece condições para a realização do estudo. Considerando que desejamos estudar , por meio do lúdico, as questões familiares, realizaremos no capítulo seguinte uma breve reflexão sobre o lúdico.

1.2. CONTEXTUALIZANDO O LÚDICO

[...] nenhuma criança ‘brinca de criança’ mas de ‘vir a ser’. [...] Assim, brincar é conjugar os tempos : o futuro do ‘vir a ser’, o passado do ‘era-se’ e o presente do ‘agora brinco’ (LAJONQUIÈRE, 1999).

O lúdico¹ é um fenômeno universal, elemento sempre presente na vida humana. Todas as formas de organização social, cada cultura e em cada época, consagram maneiras próprias de concretizá-lo (SANTIN, 1987). Desta forma, muitos teóricos se debruçaram sobre o lúdico, com o interesse em estudá-lo e compreendê-lo melhor.

Com exceção feita à psicanálise, não temos por intuito, neste trabalho, apresentar as várias teorias do lúdico, explicando seus diferentes aspectos, mas apenas reconhecer a existência destas. Além disso, cabe ressaltar que ao abordarmos alguns elementos que permitem o entendimento do lúdico, não faremos distinção, apontando quais pertencem ao âmbito pedagógico, psicológico e psicanalítico, uma vez que, consideramos que estas dimensões se encontram em trânsito, interrelacionadas.

Dentre os teóricos do lúdico, podemos destacar aqueles que defendem as teorias clássicas, como Schiller e a sua teoria da Energia Excedente, Groos e a teoria dos Instintos, Lazarus com a teoria do Relaxamento e o psicólogo americano Stanley Hall, que acreditava na teoria da Recapitulação.

Além destas teorias clássicas do lúdico, temos também as abordagens contemporâneas que, conseguiram se destacar por uma argumentação melhor estruturada. Neste caminho, podemos citar a cognitivista, a sócio-interacionista e a psicanalítica.

¹ O termo lúdico é originário do latim ludus e será utilizado, neste estudo, como sinônimo de jogo e de brincar, ou seja, onde se ler “lúdico” pode-se ler “jogo” e “brincar”. Santa Roza (1993) aponta o termo lúdico como aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar. Santos (2000) também compartilha desta idéia, quando diz que a palavra lúdico significa brincar, sendo que nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, além da conduta daquele que joga e brinca.

Estes diferentes olhares, de uma forma ou de outra, ofereceram contribuições importantes para a compreensão deste fenômeno. Desta forma, diferentes pontos de vista foram e ainda são apresentados com suas várias teorias defendidas. Segundo Friedmann (1996) isto acontece porque o jogo tem se tornado objeto de estudo sob diversos prismas, gerando uma gama variada de definições. Esta autora acrescenta ainda que "não existe uma teoria completa do jogo, nem idéias admitidas universalmente" (p.20).

Em relação aos aspectos importantes para entendermos o fenômeno lúdico, adiante, faremos uma breve apresentação de alguns pontos que consideramos interessantes.

Na obra "Homo Ludens" (1980), Huizinga argumenta que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida. Nesta mesma obra, Huizinga apresenta as características do lúdico, definindo-o como uma atividade voluntária, acontecendo em determinado tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, entretanto obrigatórias. Além disso, ele considera a atividade lúdica dotada de um fim em si mesma, acompanhada por um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Seguindo a idéia de Huizinga, Junqueira (1999) apresenta o lúdico como uma atividade espontânea, que não busca realizações externas, não tendo o propósito da intencionalidade. Assim, podemos entender o brincar como válido por si mesmo, um espaço onde a relação pode fluir sem cobranças.

Na perspectiva de uma caracterização do lúdico, Macedo (1992) aponta três pontos. O primeiro é o objetivo ou a situação problema, o segundo é o resultado do lúdico em função do objetivo e o terceiro é o conjunto de regras que determinam os limites dentro dos quais os elementos anteriores são considerados. Neste caminho, Emerique (2001) ressalta a importância da regra para o lúdico, pois é a regra que ordena a relação, com o outro e consigo mesmo. Assim, podemos concordar com Chateau (1987), quando diz que a regra ordena nossos atos.

Em relação às regras, Bruhns (1993) nos diz que no brincar há a presença de dois tipos de regras, sendo estas as espontâneas e as

transmitidas. Para esta autora, as regras espontâneas são de natureza contratual e momentâneas, criadas por meio de um consenso entre as pessoas. Já as regras transmitidas são impostas pelas gerações que as transmitem.

Além do lúdico constituir-se numa atividade espontânea, marcado por regras, há o aspecto do imaginário sempre presente.

Neste sentido, Santa Roza (1993) lembra Henriot quando diz que o lúdico é constituído por três elementos. Sendo estes a incerteza, a duplicidade real e irreal e o processo de ilusão que funda e mantém o lúdico. Assim, brincar é entrar num estado de faz-de-conta. Em outras palavras, “[...] uma mudança de perspectiva, da lógica [...] para a esfera teatral ou representativa, onde as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas, e a lógica é a do ‘faz-de-conta’, do ‘como se’” (CAMPBELL, 1992, p.31). Como nos diz Bacha (1998, p. 168) “brincar é, também, encarnar personagens diferentes”.

Para Callois (1990), no lúdico há uma livre improvisação, na qual o maior atrativo é conduzir-se “como se”, em oposição ao que se é.

Partindo desta idéia, Santa Roza (1997a) aponta que brincar é uma atividade universal, sendo necessário reconhecer no brincar o espírito, pois sua essência não é material, ela ultrapassa os limites da realidade física. Esta autora vai mais adiante, quando diz que o brincar se baseia na manipulação de imagens, é imaginação no sentido original do termo, tendo por função a representação da realidade. E acrescenta: “A imaginação² cria uma realidade fictícia, sem a qual, todavia, não se poderia viver” (SANTA ROZA, 1993, p.28).

Compartilhando desta idéia, Rosamilha (1979) coloca que por trás do brincar está presente a dimensão do imaginário, do mágico, da fantasia. Neste sentido, Pimenta (1993, p.48) coloca que brincar é “[...] uma junção do imaginário, no sentido de criar imagens [...] pensar, desejar ou fazer”. Entretanto, Santa Roza (1997a) nos diz que brincar é uma atividade consciente, sendo que a criança não perde o sentido da realidade. Para ela, a

² Imaginação é um termo oriundo do latim *imago-ginis*, que deriva do grego *phantasia*, cuja tradução inclui vários significados, como “aparição”, “ação de mostrar-se”, “espetáculo”, “representação” (SANTA ROZA, 1993).

criança “sabe que se trata de algo imaginado, de pura ficção, ela não alucina” (p.80).

Desta forma, brincar é um imaginário construindo um todo inseparável, pois “[...] aquele que brinca está [...] articulado com os materiais, com o espaço e o tempo, com as circunstâncias e com tudo o que diz respeito ao ato lúdico [...] tudo tem vida, fala e possui vontade” (SANTIN, 1994, p.163).

Mesmo sendo uma atividade imaginária, o brincar não deixa de ser sério, uma vez que está repleto de afetos (JUNQUEIRA, 1999). Neste sentido, na obra “O Escritor e a Fantasia” (1907/1908) Freud nos diz que a ocupação mais preferida e intensiva da criança, é o brincar e que no momento em que brinca, cria um mundo para si, apoiando-se na realidade para fazer dela outra coisa, conforme seu desejo. Para Freud (1907/1908, p.18) “o oposto [...] da brincadeira, não é seriedade, e sim realidade”.

Tanto Chateau (1987) quanto Rodolfo (1990) compartilham desta mesma idéia. Para estes dois autores, brincar não é uma atividade a mais, brincar é sério, não é um mero divertimento. Neste caminho, Schuwartz (1998) também aponta que brincar é considerada uma atividade muito séria para a criança. Para ela, os trabalhos de reflexão e criação são elementos constantes no brincar. Desta forma, concordo com as palavras de Winnicott (1985, p.163) quando afirma que brincar “[...] é a prova mais evidente e constante da capacidade criadora [...]”.

Chateau (1987) e Elkonin (1980) por sua vez, colocam que no brincar aparece um grande desejo da criança, que é ser adulta. Assim, o brincar é uma forma da criança realizar o que ela queria ser na realidade. Em detrimento disso, percebemos que nos jogos simbólicos as cenas imitadas são quase sempre as da vida adulta. Brinca-se de mãe e filha, de professora, de vendedora. Deste modo, no espaço do brincar somos quem desejamos e não somos quem não desejamos (WASSERMAN, 1982). “O brincar na infância de ser adulto possibilita à criança posicionar-se perante o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p.127).

Neste sentido, Santos (1997) mostra que por meio do jogo simbólico³ a criança vivencia o mundo adulto e isto possibilita a mediação entre a realidade e o imaginário. Segundo Brunhs (1993) o jogo simbólico é o que mais exercita o indeterminado, o imaginário, o sentido e percebido pela capacidade criadora. Kishimoto (1997) por sua vez, também nos diz que esta modalidade de jogo é o que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. “O imaginário provém das experiências anteriores adquiridas pelas crianças em seus contextos” (KISHIMOTO, 1997, p.39).

Dentro desta perspectiva, BOMTEMPO (1997a) aponta que a interpretação do papel adulto pela criança é uma forma original de simbolização, pois é alterando o significado dos objetos, de situações, que se desenvolve a função simbólica. Por meio do brincar, a criança expressa fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica (MOREIRA, 2000). É interessante ressaltar que, para Santa Roza (1993), a criança deseja ser adulta porque acredita que o mundo adulto proporciona a realização de desejos.

Desta forma, o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Cada criança frente ao lúdico apresenta sua própria especificidade, pois brincar carrega as experiências, as vivências, enfim, a história da criança (MRECH, 1998).

Para brincar, a criança pode ou não utilizar um objeto simbólico. Segundo Leif e Brunelle (1978) este objeto simbólico é o brinquedo, que tanto Kishimoto (1997) quanto Oliveira (1989) consideram como o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, oferecendo à criança um substituto de objetos reais. Como lembra Bomtempo (1997a) ele é o parceiro da criança na brincadeira.

Winnicott (1975) afirma que além das significações e sentidos, o brinquedo é também um objeto transicional, isto é, ele se encontra no meio caminho entre a chamada realidade concreta e a realidade psíquica da criança.

³ De acordo com Bomtempo (1997a), jogo simbólico pode também ser chamado de representativo, imaginativo, de simulação, de ficção ou de faz-de-conta.

Entretanto, Santa Roza (1993) mostra que no brincar, observa-se um divórcio entre o brinquedo e o uso que a criança faz dele. Ela lembra Henriot que considera que a brincadeira pode ser estimulada pela forma ou pelo material do brinquedo, mas que, no entanto, não se constitui aí uma predeterminação. Para esta autora, o essencial não tem relação com o objeto, que serve apenas como um mediador entre a realidade e a imaginação. O interessante é o valor simbólico que ele representa.

Benjamim (1984) também acredita na independência do brincar em relação ao brinquedo. Ele defende que conteúdo ideacional do brinquedo jamais determina a brincadeira, pois ao contrário, é ela que orienta o uso dos objetos. Assim, por exemplo, um cabo de vassoura, em alguns momentos, pode ser o cavalinho de pau, em outros pode ser a lança, tudo depende da imaginação da criança. Desta forma, podemos citar Oliveira (1989, p.58) que nos diz: “a riqueza dos brinquedos decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E, não como muitos acreditam, da possibilidade de imitação dos gestos [...]”.

Deste modo, reconhecemos a importância de colocar à disposição da criança uma variedade de brinquedos que apresentem características próximas dos objetos da realidade, pois compreendemos que o brinquedo é um suporte imaginário que tem grande relevância para ação, para a postura daquele que brinca. Entretanto, cabe lembrar que ele não determina a brincadeira, pois o brincar independe do brinquedo.

Particularmente, para o presente trabalho, pressupomos que a brinquedoteca, com o canto da casinha, caracterizado por brinquedos que fazem lembrar uma casa da realidade, pode se constituir num espaço de emergência das relações familiares, ali projetadas ou revividas.

Para discutirmos estas funções familiares numa situação lúdica, poderíamos utilizar vários referenciais teóricos, que esperam alcançar resultados conclusivos e objetivos, defensores da neutralidade e de uma verdade universal. No entanto, deixamos de lado todos estes paradigmas e assumimos o enfoque psicanalítico que nos oferece um olhar diferenciado para o brincar e para as questões familiares. A psicanálise aponta que o brincar,

assim como as relações familiares, encontram-se marcados por dimensões inconscientes, subjetivas e não racionais.

1.2.1. O lúdico na perspectiva psicanalítica

Os estudos sobre o brincar no enfoque psicanalítico são contemporâneos à construção do referencial teórico freudiano.

Na obra “Além do Princípio do Prazer” (1920), Freud trata do lúdico quando analisa a brincadeira de seu neto de 18 meses. Ele ressalta que esta criança tinha bastante apego à mãe, que era a responsável pelos seus cuidados. Entretanto, o menino tinha o hábito de pegar objetos e jogá-los longe. Certo dia, Freud observou a criança lançar repetidamente um carretel de corda, pronunciando ‘fort’⁴, quando arremessava longe e ‘dá’⁵ quando retornava o objeto. Interessante ressaltar que, este fato acontecia quando sua mãe estava ausente e parecia proporcionar grande prazer à criança, principalmente nos momentos em que o carretel desaparecido era recuperado.

Em relação à interpretação desta brincadeira, Freud (1920, p.25) aponta:

Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual [...] que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, [...] encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance.

Diante deste acontecimento, Freud (1920) pode pressupor que o brincar é uma forma da criança dominar as diversas situações que vivencia na realidade. Além disso, ele mostrou que todas as brincadeiras são influenciadas pelo desejo da criança tornar-se adulta.

Entretanto, Freud queria entender como era possível conciliar o princípio do prazer com o fato de, brincando, a criança repetir uma situação penosa para ela. Neste sentido, ele aponta que o princípio do prazer concilia-se com a repetição incessante da situação penosa, numa tentativa de obter domínio, dando sentido ao ocorrido, para além do princípio do prazer. Para Freud a

⁴ ‘Fort’ pode ser entendido como a expressão ‘ir embora’ (FREUD, 1920).

⁵ ‘Dá’ pode ser entendido como ‘aqui’ (Ibid.).

repetição do desprazer é uma fonte indireta de prazer, pois segundo o pai da psicanálise, um acontecimento desagradável não impede sua transformação em objeto de jogo, que pode tornar-se uma fonte de prazer (BROUGÈRE, 1998). Para Brougère (1998) foi esta compulsão à repetição que levou Freud a se interessar pelo lúdico.

Considerando este fenômeno da repetição das situações traumáticas, podemos dizer que, por meio do brincar, a criança se apropria das experiências dolorosas (JUNQUEIRA, 1999). Mais do que isso, ela domina seus medos e angústias (PIMENTA, 1993). Segundo Aberastury (1992) a criança repete no brincar todas as situações excessivas para seu ego e isto lhe permite, modificar uma situação que lhe foi desagradável, encontrando assim, uma forma de obtenção de prazer.

Diante da análise do jogo do fort-da, Freud confirma o vínculo existente entre a atividade lúdica e o princípio de prazer, considerando duas vertentes: o desejo da criança crescer e o domínio de situações desprazerosas, por meio de uma compulsão à repetição. Assim, o brincar revela uma repetição fundamental que, indiretamente, se encontra vinculada ao princípio do prazer.

Sobre o jogo do fort-da, Rodolfo (1990) considera que este ficou consagrado como sendo a manifestação da atividade lúdica. Além disso, representa o poder de simbolizar um desaparecimento, uma perda. Pensando neste jogo, Santa Roza (1997a) aponta que o seu determinante se encontra na possibilidade de realização de desejos.

Em relação ao desejo, Freud (1907/08, p.19) nos diz: “A brincadeira da criança é dirigida por desejos, aliás, por um desejo que a auxilia em sua educação: o desejo de ser grande e adulta”.

Este ponto já foi mencionado no capítulo anterior, entretanto considero importante citá-lo novamente, com o intuito de lembrar que este desejo se caracteriza por ser inconsciente. Nesta direção, Pimenta (1993, p.27) afirma: “os desejos (de que nos fala o) inconsciente são de alta significação e importância para o ser desejante que somos”.

Um outro ponto interessante é o brincar como uma forma de linguagem. Nesta perspectiva, tanto Santa Roza (1993) quanto Rosamilha (1979)

concordam que este é em si mesmo linguagem. Deste modo, podemos entender que aquele que brinca diz alguma coisa e este dito está repleto de conteúdos da existência humana (PEREIRA, 2001). Esta linguagem revela a verdade do sujeito, porque é no momento do jogo que o desejo (inconsciente) é colocado em questão. Diante disso, podemos lembrar que o momento em que o desejo se humaniza é aquele em que a criança nasce para a linguagem.

Ainda neste caminho, Santa Roza aponta (1993, p.50): “dizer que o brincar é uma linguagem significa de imediato conferir-lhe um caráter de prática significante⁶”. Para Kupfer (2001) o brincar também tem uma função significante, que transcende às necessidades imediatas da vida. Nas palavras desta autora (p.102):

No sentido mais estrito da Psicanálise, o jogo é considerado, do ponto de vista infantil, e mais especificamente, em relação à constituição do sujeito, como uma prática significante, com valor de inscrição e com a propriedade de ser estruturante. Se ‘sujeito’ refere-se à dimensão do ser humano que só existe na linguagem, tratar da constituição do sujeito remete à constituição da linguagem [...]. O jogo talvez possa ser tomado como uma forma [...] de estruturação da linguagem que se constrói na relação com o outro.

Deste modo, podemos entender o brincar como sendo mais do que uma atividade imaginativa, uma vez que pela via da representação, é uma realização do sujeito do inconsciente. (SANTA ROZA, 1993). Assim, cabe ressaltar as palavras de Hohendorff (1999) que aponta a presença do inconsciente em toda atividade humana, inclusive no brincar.

Tendo em vista que o sujeito do inconsciente é ambivalente, podemos entender que o próprio lúdico tem, desta forma, uma função ambivalente, que associa a regra a sua negação, o sucesso ao fracasso, o ganhar e o perder, o real e o fictício, permitindo a superação das dicotomias (EMERIQUE, 2001). Assim, neste trabalho, talvez possamos fazer a seguinte constatação: no

⁶ É importante distinguir o significado do significante. Do significado, conhecemos de antemão o sentido, assim como o signo. O significante, por sua vez, é produzido, um saber só depois, ignoramos o sentido, não sabemos a priori. Assim, podemos falar então no advento do sentido que será extraído do que é significante (JURANVILLE, 1995).

momento que dirigimos nossos olhares para a brinquedoteca, nos deparamos com o lúdico. Este lúdico, por sua vez, apresenta uma ambivalência, partindo do princípio de que aquele que joga é o sujeito (do inconsciente).

Neste sentido, Santa Roza (1993) coloca que o fenômeno lúdico encontra-se marcado pela ambivalência, haja visto que é o signo da incompletude humana, mas ao mesmo tempo reflete o poder do desejo. Esta ambivalência aponta para a presença da incerteza que marca o brincar e que ao mesmo tempo, o mantém. Neste sentido, nos diz Kishimoto (1994, p.5):

No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador. A incerteza está sempre presente. A ação do jogador dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais, bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

Em relação à incerteza, Leif e Brunelle (1978) também apontam que no brincar está presente a dimensão de risco, da ambivalência, sendo que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita. Assim, nos lembra Fazenda (1992, p.133):

Esta dimensão de risco, de busca, do prazer da surpresa e da curiosidade satisfeita envolvem o brincar da criança [...] numa aventura [...] que [...] vai proporcionando um jogo que convida, constantemente [...] a rever [...] a produzir [...] a iniciar [...].

Entretanto, o risco, a ambivalência e a incerteza, presentes no lúdico, muitas vezes são esquecidos, pois ainda hoje, o lúdico é visto como uma atividade simplesmente prazerosa e divertida. No entanto, a psicanálise vem desmoronar esta visão ingênua de uma atividade simplesmente divertida. Ela oferece uma visão de lúdico para além das situações satisfatórias, apontando a possibilidade de elaboração das experiências dolorosas e traumáticas (OUTEIRAL, 1998). A psicanálise vê, no lúdico, a presença da incerteza, do conflito e do desprazer, pois no momento em que se joga, a ambivalência humana aparece e é, neste espaço que o sujeito precisa aprender a lidar com ela.

O uso da atividade lúdica como uma forma de revelar os conflitos interiores da criança foi uma das maiores descobertas da psicanálise, pois jogando a criança revela seus conflitos (MRECH, 1998).

Para Friedman (1996), o brincar se constitui numa fonte de dados. Consiste num movimento, na ação de uma engrenagem que vai girar infinitamente no sentido de originar interpretações. Neste sentido, nos diz Mrech (1998, p.171): “há um novo [...] nos jogos infantis que precisa ser resgatado pelos educadores e pesquisadores infantis. Um novo que sempre existiu. Um novo que pertence ao registro do real”.

Por isso, a psicanálise considera importante que se escute a criança e o seu brincar, mesmo reconhecendo e apontando os limites de eles serem resgatados por completo. Neste sentido, podemos realizar esta escuta dentro de uma brinquedoteca, que se constitui em um local cuidadosamente preparado para que a criança possa brincar, oferecendo condições, como por exemplo, vários brinquedos organizados em diversos ambientes, para a concretização do lúdico.

Como escolhemos o referencial psicanalítico para fundamentar nosso estudo, nos propomos a apresentar adiante, alguns conceitos deste referencial.

**CAPÍTULO II - PSICANÁLISE: A BUSCA POR UM
REFERENCIAL TEÓRICO**

2.1. A PSICANÁLISE DE FREUD: A DESCOBERTA DO INCONSCIENTE

Freud, no princípio, buscava encontrar um instrumento de trabalho que pudesse curar seus doentes, que pudesse aliviar o sofrimento [...]. Tendo nas mãos uma teoria sobre o funcionamento psíquico, buscava não só curar o que se desviava de um protótipo normal. Desejava entender as consequências desse funcionamento individual para construção das sociedades (KUPFER, 1990).

Nascida numa Europa mergulhada no racionalismo, a psicanálise de Freud, constrói o conceito de inconsciente, que pede uma outra lógica, não-racional, não-linear. Neste contexto, para a psicanálise o homem está frente a frente com o incerto, com o não-dado, com o desaparecimento das certezas. É neste ponto que se fundamenta a ética da psicanálise (LAJONQUIÈRE, 1999). Apresentando a psicanálise ao mundo por meio da publicação, em 1900, do livro “A interpretação dos sonhos”, Freud, trouxe para o terreno científico a existência do inconsciente, e a teoria acabou por tornar-se a mais revolucionária das ciências do século XX, mudando radicalmente os paradigmas usados para o estudo do homem até a data (PELLANDA, L., 1996).

Freud formulou uma teoria do inconsciente a partir de estudos sobre hipnose, iniciados na companhia de Charcot e, posteriormente, de Breuer. A idéia central dessa teoria era a hipótese da existência de processos mentais inconscientes, que seguem leis que não se aplicam ao pensamento consciente.

Posteriormente, aprimorando estas idéias, por meio do estudo dos sonhos, dos atos falhos, dos lapsos de língua, dos esquecimentos, etc, Freud demonstrou como o desejo se articula com a linguagem e atravessa o sujeito da consciência, produzindo efeitos inusitados (HOHENDORFF, 1999). Assim, partindo da escuta dos pacientes, ele elaborou uma nova teoria que chamou de Psicanálise e que, tem no inconsciente seu conceito principal.

Assim, o objeto de estudo da psicanálise é o sujeito, mas o sujeito do inconsciente. Nesta perspectiva, Rosa (2000, p.141) argumenta que este inconsciente “[...] aparece como um tropeço, ou seja, alguma coisa impõe sua realização, sem que se queira ou provoque”.

Para Pellanda, N. (1996), o conceito de inconsciente mostra que existem muitas formas de leitura da realidade e esta, por sua vez, transforma-se com essas leituras. Com base no conceito de existência do inconsciente Freud (1916-17) diz que o tratamento psicanalítico consiste numa conversa entre analisado e analista, sendo que o analisado fala sobre os acontecimentos da sua vida, confessa seus desejos e emoções.

No entanto, num primeiro momento, a Psicanálise não foi bem aceita pelo meio científico, como lembra Freud em “A História do Movimento Psicanalítico” (1924, p.39): “durante dez anos fui a única pessoa que se interessou por ela, e todo o desagrado que o novo fenômeno despertou em meus contemporâneos desabou sobre a minha cabeça em forma de críticas”.

Entretanto, Freud não surpreendeu apenas um sistema científico, ou os responsáveis por ele; Freud surpreendeu o homem. Assim, ele lançou as bases de uma ciência do desejo, a partir da premissa básica da dimensão inconsciente da ação humana.

Em “Cinco Lições da Psicanálise” (1910) Freud comenta a razão da resistência do homem em aceitar o inconsciente. Ele diz:

o orgulho da consciência que chega [...] a desprezar os sonhos pertencem ao forte aparelhamento disposto em nós, de modo geral, contra a invasão de complexos inconscientes. Esta é a razão por que é tão dificultoso convencer os homens da realidade do inconsciente e dar-lhes a conhecer qualquer novidade em contradição com seu conhecimento consciente (p.24).

Desta forma, Hohendorff (1999) nos diz que a psicanálise subverteu a premissa de um homem racional, consciente de si, quando estabeleceu um novo discurso, de um homem como sujeito do inconsciente. Nesta perspectiva, Badke e Montenegro (1996) apontam que, em razão disso, há quem não o tenha perdoado até hoje. Estes autores, prosseguem dizendo: “[...] mas todos

os dias, em algum lugar, ele ressuscita [...] ora numa nova articulação de suas idéias, ora num momento mágico da relação terapêutica” (p.579).

Neste sentido, Freud sempre considerou que uma das notas definitórias da Psicanálise era a indissolúvel união entre a teoria, a técnica e a terapêutica. Ao tentar defini-la em 1923, Freud dizia que a psicanálise era um procedimento para investigar os processos mentais, além de ser um tratamento e um instrumento de investigação científica do inconsciente (ETCHEGOYEN, 1996).

Porém, a psicanálise é violentada por um permanente discurso cientificista e tecnicista, que não cessa de criticá-la, apontando sua “ineficácia experimental” e seu reconhecimento da singularidade da experiência subjetiva. Nesta perspectiva, Kaufmann (1996) nos aponta que para Freud a psicanálise não é um sistema fechado de representações, como o sistema filosófico, mas um método com destinação prática. Pode ser vista então como construída segundo o modelo das ciências, mas sempre aberta e nunca terminável. Entretanto, Harari (1990) entende que uma maneira pela qual a ciência aceita o desafio da subversão freudiana, é se questionando sobre como poderia se constituir uma determinada ciência, considerando o desejo, o que faz referência ao sujeito. Para este mesmo autor “[...] o problema é que a ciência [...] a princípio é assubjetiva. Procura minimizar ou até anular o [...] sujeito” (p.39).

Nesta perspectiva Nasio (1993) aponta que a diferença entre a ciência e a psicanálise é que esta última toma o sujeito como material de seu trabalho, enquanto que a ciência o rejeita, não questionando o desejo, desconsiderando assim, o sujeito. Neste caminho, Guirado (1997) menciona que a psicanálise estaria voltada para a singularidade do saber sobre o sujeito psíquico enquanto que, a ciência estaria voltada para as garantias da universalidade do saber.

Kupfer (2001), por sua vez, coloca que a psicanálise não pode ser incluída entre as ciências modernas, porque para torná-la científica, precisaria poder ser submetida, entre outras coisas, a uma espécie de prova, ou seja, de uma validação empírica. Esta autora ressalta ainda que “Freud desejou colocar a psicanálise entre as ciências, mas precisou optar por mantê-la dentro do

discurso acadêmico e jogá-la na cultura [...]. Preferiu torná-la patrimônio da cultura” (p.26).

Entretanto, a psicanálise sofreu modificações desde sua primeira fundamentação até os dias atuais. Mesmo Freud reformulou suas próprias idéias, aprimorando os conceitos. Para Barros (1996, p.87) “a psicanálise mudou enormemente [...] a ponto de tornar-se quase irreconhecível”.

Neste sentido, Perdigão (1996) revela que as últimas décadas têm testemunhado inovações em diversas áreas do pensamento psicanalítico, sendo que as premissas de Freud e seus contemporâneos tem sido contestadas, dando lugar a novas perspectivas. Para ele, hoje, a psicanálise pode ser caracterizada por um amplo espectro de pontos de vista.

Por sua vez, Pellanda, N. (1996, p.241) acredita que “a psicanálise hoje tende cada vez mais a recuperar a alteridade e romper com as velhas posturas”. Assim, a psicanálise é uma ciência especial, ampla e multifacetada. Sobre a Psicanálise, Pellanda, L. (1996, p.28) comenta “[...] nenhum texto que tenta defini-la consegue abranger com segurança ‘tudo o que é psicanálise’, por um lado excluindo ‘tudo o que não é por outro’ “. Para este autor, pode-se pensar na psicanálise como uma construção conjunta de uma nova realidade psíquica, numa espiral crescente em que novas aquisições permitem novas compreensões.

Segundo Rosa (2000) a psicanálise é uma prática, que trabalha com o não-dito e seus efeitos, é uma prática da escuta sistemática do não-dito. “Este não-dito, depois de Freud, chama-se inconsciente” (ROSA, 2000, p.24).

Dentre os vários teóricos que surgiram depois de Freud, temos Jacques Lacan, considerado uma das principais figuras do freudismo da segunda metade do século XX. Neste caminho, Roudinesco (2000) acredita que Lacan efetivou um ato de subversão com o qual o próprio pai da psicanálise não teria sonhado, saindo do modelo biológico para o discurso filosófico, propondo uma releitura crítica dos postulados do fundador da psicanálise.

Assim, a psicanálise hoje, contém o balanço de um século de história, prática e teorização que aparecem nas reformulações do discurso psicanalítico. Para Hohendorff (1999, p.54) desde a época de Freud até Lacan,

[...] essas reformulações sempre tiveram como objetivo manter vivo o cerne da experiência do inconsciente, desde a descoberta freudiana que mudou radicalmente a percepção do sofrimento, do prazer, das funções mentais e das motivações humanas.

Podemos pensar que com sua expansão e difusão, seus principais conceitos passaram ao domínio público, constituindo-se como patrimônio cultural da civilização ocidental. Ir ao encontro do mundo também mudou a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã e hoje, ganhou as instituições, os hospitais e as escolas.

2.2. O SUJEITO QUE FALA É O SUJEITO QUE DESEJA ... SABER DE SI

A palavra sempre foi importante. 'No princípio era o verbo', já nos alertava a Bíblia. Em psicanálise, Freud funda a nova ciência assentada sobre a 'cura pela palavra'" (PELLANDA E PELLANDA, 1996).

Até a descoberta freudiana do inconsciente, o termo permaneceu conotado por um sentido negativo, tanto para a filosofia quanto para a psicologia. Assim, Freud deu ao termo já existente um novo sentido, que ninguém esperava. Este novo sentido legitimou as bases de sua investigação, ou seja, o inconsciente passou a ser entendido como algo que tropeça, escapa, falha, quebrando de uma maneira incompreensível a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana, por meio de lapsos, atos falhos, sonhos, e esquecimentos.

Neste sentido, Juranville (1995) comenta que sem dúvida, a descoberta de Freud foi o inconsciente, entretanto um inconsciente como recalcado. Para ele, o que falta na reflexão de Freud é justamente uma teoria do desejo, e é isso que Lacan tenta formular. Entretanto, segundo Juranville (1995, p.10) "Lacan diz ser freudiano, pois de Freud recebeu a palavra e o objeto do inconsciente, onde introduziu o conceito de significante e como coração do significante, o real". Assim, se precisarmos o que se passa com o inconsciente, na perspectiva lacaniana, devemos dizer que ele é o real puro, enquanto irreduzível, irreconciliável com qualquer mundo.

Para Ogilvie (1991, p.122) na perspectiva lacaniana "[...] o inconsciente não é mais, então, alguma profundidade, mas sim esta superfície de face dupla, real do sujeito que só vem à luz sob a forma de suas formações simbólicas: 'o real é o inconsciente' [...]"

Nesta perspectiva, Mrech (1999) diz que, o inconsciente, na perspectiva de Lacan, é um saber que ultrapassa o sujeito, que vai além do que ele crê saber, enfim, o inconsciente se caracteriza por apresentar efeitos de verdade. Como nos lembra Schaffer (1999) o inconsciente, para a psicanálise lacaniana,

é da ordem do não sabido, coloca-se na ordem de uma ausência radical. Desta forma, o inconsciente caracteriza um certo tipo de processos psíquicos que produzem fenômenos, comportamentos ou pensamentos cujo sentido não pode ser antecipado.

Há algo mais além da consciência. Esse mais além é o lugar em que estão o inconsciente e o sujeito. Segundo Benetti (2001), podemos dizer que a psicanálise nos aponta para o sujeito do inconsciente, sujeito que não se confunde com a consciência em si, como pensou a filosofia, não é um sujeito totalizado, mas dividido radicalmente pelo desejo⁷. Desejo este que emerge na linguagem e só por ela, revela-se inconsciente (NOGUEIRA, 1999).

Para esta autora, o inconsciente faz suas irrupções nos atos falhos, nos sintomas, nos tropeços das palavras, para indicar rupturas onde se inscreve uma certa falta. Estas irrupções são entendidas como efeitos da verdade, presentes no discurso do sujeito. Pois os erros e equívocos fazem surgir uma verdade que diz de um sujeito, de um sujeito do desejo. Assim, é do lugar mesmo do inconsciente que advém o *eu*.

Deste modo, no “Seminário 20: Mais, ainda”, Lacan (1985b, p.136) ressalta: “[...] só podemos tratar do inconsciente a partir do dito, e do dito pelo analisando”. E, completa: “o inconsciente é o que se lê [...] no discurso analítico, só se trata disto, do que se lê e tomando como o que se lê para além do que vocês incitaram o sujeito a dizer [...]” (p.39). Então podemos entender que esse eu se constitui, inicialmente, numa experiência de linguagem, em relação ao Outro.

Lacan argumenta que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, o que o relaciona com um campo que hoje é mais acessível do que no tempo de Freud, quando o inconsciente era visto como trevas profundas e por isso, de pouco acesso (OGILVIE, 1991).

⁷ O termo desejo expressa o fato de que o sujeito está em falta ou que suporta essa falta que o lança para frente na tentativa de (re)encontrar esse objeto perdido (LAJONQUIÈRE, 1992). Por isto, o desejo pode ser visto como o princípio de mudança, pois somente se move o sujeito que está em falta, portanto o sujeito do desejo.

Em “A ética da psicanálise” (1997, p.45) Lacan diz “[...] esse inconsciente não tem, ele mesmo, afinal, outra estrutura senão uma estrutura de linguagem”. Nesta perspectiva, podemos entender que na visão de Lacan o inconsciente está associado ao verbo ser, o *inconsciente* é. O inconsciente é tanto um conceito quanto é também o que falamos. Desta forma, esse é, deve ser referido à condição de sua estruturação como linguagem e não como causa de si mesmo (DIAS, 1995).

Partindo desta premissa, acrescenta Harari (1990, p.47) “o inconsciente está estruturado como uma linguagem, no português ficaria: o que é inconsciente é estruturado como uma linguagem“. Assim, como observa Santa Roza (1993) a psicanálise se constitui em uma prática que se estabeleceu no campo da palavra e da linguagem.

Neste contexto, na visão de Kupfer (1990, p.144): “[...] todo indivíduo que abre a boca está [...] comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa sua consciência. Alguém que fala pode estar dizendo muito mais do que pretendia expressar”. Por que, segundo Lacan (1983, p.302) “[...] nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam [...] elas revelam uma verdade [...]”. Por meio dessa palavra, o sujeito dá testemunho de sua própria cegueira, do ponto de vista da verdade do seu desejo (DOR, 1993).

Ainda nos “Escritos técnicos de Freud” (1983) Lacan acrescenta que essa palavra é dita para nós não apenas no verbo, mas também pelo corpo: “[...] Pelo seu corpo mesmo o sujeito emite uma palavra, que é, como tal, palavra da verdade [...]” (LACAN, 1983, p.303). Nesta perspectiva, no livro “Escritos” Lacan (1998, p.302) argumenta: “A fala [...] é um dom da linguagem, e a linguagem não é imaterial. Ela é corpo sutil, mas é corpo. As palavras são tiradas de todas as imagens corporais que cativam o sujeito [...]”.

Ao sustentar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, acreditamos na idéia de um processamento de cadeias de significantes, ao invés de um depósito concluído, onde apenas podemos extrair elementos do seu fundo. Deste forma, Kupfer (2001) ressalta que o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo assim, feito e efeito de linguagem. Contudo, partindo deste pressuposto, a linguagem não é um instrumento de

comunicação simplesmente, mas a trama mesma do que constitui o sujeito. Nesta direção, esta autora aponta que quando falamos, somos na verdade falados e levados pelos efeitos dos desdobramentos da linguagem, que se adianta a nós. Assim, longe de ser o construtor ativo do discurso, o sujeito, é levado a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem.

Neste sentido, vejamos as palavras de Guerreiro (1999, p 1):

O problema é que enquanto falas e pensas ser compreendido dizes mais coisas de ti do que pensas saber [...] Com isso quero dizer que dizes coisas de ti que por ti não são sabidas, ou melhor, não dás conta que sabes, pois mesmo assim, as dizes [...].

Com isso, o homem não cessa de falar do que lhe escapa. Quando fala, ele se trai, mas não pode “ex-sistir”, ou seja, se constituir, senão ao se dizer (Kaufmann, 1996). Deste modo, é somente na fala que é possível advir como sujeito. Esta fala que escapa, que insiste em aparecer, é chamada por Lacan (1983) de fala plena. Ele a diferencia da fala vazia, dizendo que a fala plena é a que realiza a verdade do sujeito e a fala vazia é aquela que dá voltas para não dizer nada.

Para Juranville (1995, p.105):

A fala pressupõe, de saída, o Outro presente a quem nos dirigimos. [...] O Outro presente é sempre aquele a quem nos parecemos dirigir [...]. Na fala, a presença do Outro é o elemento primordial [...] não existe fala sem a expectativa da fala do Outro [...]. A. fala é atenção ao outro, ao que ele vai dizer, ao que pode dizer [...]. A fala, é essencialmente diálogo. Falamos com quem pode falar, ou mesmo com quem já falou [...]

Essa fala do sujeito que revela a verdade, o não-saber, e que é sempre dirigida ao Outro⁸ é uma fala que expõe o sujeito à falta, ou seja, coloca o desejo daquele que fala em questão. Ao falar, o sujeito produz um efeito sobre si próprio, submete-se ao desconhecido, expõe-se, põe-se a nu, percebe-se como dividido (CABRAL, 1998). Mas, ao expor esta falta ao Outro, o sujeito espera que este lhe responda, acabando com esta falta, completando-a, atendendo seu desejo na plenitude. No “Seminário 20: Mais, ainda” (1985b), Lacan diz que o Outro é o lugar da verdade, do saber no apelo que lhe é dirigido pelo sujeito. No entanto, como diz o próprio Lacan, esse lugar em que o Outro é colocado é apenas suposto, o que cabe dizer que a satisfação plena do desejo jamais ocorrerá. Assim há uma impossibilidade de extinção do desejo (BACHA, 1998).

Lajonquière (1992) ressalta que nas satisfações nossas de cada dia sempre falta alguma coisa para serem A Satisfação, o que equivale a dizer que o desejo não se satisfaz embora se realiza (na sua insatisfação). Para este autor (1992, p.159):

realizar significa que o desejo gasta-se a si mesmo na articulação de qualquer demanda⁹ na qual, em última instância e além das particularidades do pedido, repete-se, volta a pedir aquilo que lhe foi tirado de origem.

Entretanto, quando há uma demanda, o desejo não pode existir, porque o desejo só pode existir a partir de uma negação, de uma castração que deixará o sujeito em falta (MANONNI, 1977). Como na demanda a satisfação é apenas imaginária, o sujeito continua na falta, gerando o desejo que insiste, que volta a pedir.

Neste contexto, aponta Juranville (1995, p.47): “Deves ser castrado para desejar - ou antes: tu desejarás!”. Na busca por saber (sobre si), o sujeito se

⁸ O conceito de Outro, escrito com letra maiúscula difere da idéia de outro. Com letra minúscula designa o semelhante, o parceiro imaginário. Escrito com letra maiúscula, a idéia de Outro busca indicar que o sujeito é formado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende. (KUPFER, 2001).

⁹ A demanda aparece como a busca de satisfação de uma necessidade. Ela é dirigida ao Outro, que por sua suposta onipotência é capaz de saciar a necessidade, por meio de uma plenitude imaginária.

coloca numa situação paradoxal tendo em vista que o Outro, a quem questiona, não lhe dará nenhuma resposta e, a falta do saber se manterá. Nesta falta, o desejo se estabelece e se mantém, partindo do pressuposto de que o objeto de desejo também falta. Esta falta é, então, experimentada no real. O significante, por sua vez, se produz no lugar de alguma coisa que irá faltar. Por isso, pode-se dizer que o significante introduz algo que é da ordem do desejo.

Ao referir-se ao significante, Nasio (1993) argumenta que ele é sempre expressão involuntária de um ser falante, é desprovido de um sentido a *priori*, não significando nada antecipadamente. Por isso, o significante não entra na alternativa do explicável ou inexplicável, sendo apenas um entre outros com os quais se articula.

No entanto, este objeto do desejo falta e esta falta, no real, leva o sujeito a colocá-lo no imaginário, numa tentativa ilusória de presença do objeto absoluto, que acabaria com a falta. Mas, esta falta ainda permanece, pois a completude é impossível de ser atingida. Assim, alguma coisa surge no lugar do objeto faltante, que o simboliza. E esse elemento simbólico explica que o desejo possa persistir a despeito da ausência da verdade total e que a falta possa ser experimentada no real (EMERIQUE, 2001).

Neste momento, faz-se presente o que Lacan chamou de *diz-mensões*, ou seja, as três ordens que o significante traz em si: o real, o imaginário e o simbólico. Juranville (1995, p.77) ao caracterizar as *diz-mensões* diz:

[...] E não há outras *diz-mensões*, como dirá Lacan. Pois o imaginário é, de certa maneira, o significante tomado isoladamente, presença ilusória do objeto real que ele evoca, que se crê que ele seja; o simbólico é também significante, enquanto tomado, ao contrário, em todo o sistema de significantes, segundo uma sincronia essencial [...] o acoplamento de dois significantes primários [...] equivalentes [...] antecipadamente determinados a se articularem um em relação com o outro, tal como a um gesto simbólico. E o real é o entre-os-dois, o corte que separa os dois significantes, o nada em que eles se anulam para serem apenas logros.

Desta forma podemos entender que o imaginário é a presença ilusória do objeto absoluto, objeto do desejo. Ele compreende as relações do sujeito

com suas identificações e a relação do sujeito com o real, que é ilusória. O imaginário está baseado nas imagens, que a cultura, o social, enfim, que a realidade, o outro, nos fornece. Para a psicanálise, o imaginário é aquilo que se congela, da imagem fixada no espelho. Entretanto, o imaginário é fantasia, se quebra, porque não é a verdade, a verdade é o real.

O simbólico, por sua vez, é o significante, enquanto símbolo da plenitude ausente, é aquilo que presentifica a falta. Não há elemento simbólico tomado isoladamente, mas cada elemento toma lugar num sistema determinado de antemão.

O real então, é o corte que separa os dois significantes, é aquilo que nos falta de um encontro. Ele escapa, deixando apenas traços, desaparece sem jamais ter aparecido, instaurando uma dúvida onde antes havia certeza. O real é o inconsciente, o não-saber.

Como já dissemos anteriormente, o desejo humano é da ordem de uma falta. Entretanto, tudo o que o desejo quer é continuar desejando, ou seja, esta falta que deixa um vazio é a mesma falta que faz produzir, é constituinte do sujeito. Esta constituição do sujeito tem início nos chamados estádio do espelho e complexo de Édipo, isto é, na relação da criança com sua mãe e seu pai.

Partindo do princípio que estamos trabalhando, neste estudo, com crianças e discutindo vínculos familiares, consideramos importante abordar no próximo capítulo as duas operações estruturantes do sujeito.

Além disso, cabe ressaltar que esta relação que a criança mantém com o pai e a mãe é ambivalente, uma vez que a ambivalência, segundo a psicanálise, é constituinte do ser humano. Ao considerarmos isso, podemos entender que em outras relações humanas, como nos momentos de brincadeira entre as crianças, a ambivalência pode também estar presente. Deste modo, posteriormente à apresentação do capítulo sobre as operações estruturantes do sujeito, trataremos da ambivalência na psicanálise.

2.3. DO ESPELHO AO ÉDIPO: O SUJEITO EM CONSTITUIÇÃO

Uma única idéia de valor geral despontou em mim. Descobri, também, em meu próprio caso, o fenômeno de me apaixonar por mamãe e ter ciúme de papai, e agora o considero um acontecimento universal do início da infância” (Carta de Freud à Fliess, 1892-1899).

Antes da apresentação dos operadores envolvidos na constituição do sujeito, cabe situar no contexto histórico como a criança foi vista, desde a antiguidade, até a modernidade, sendo esta última, a mesma época em que Freud começou a estruturar o complexo de Édipo. Este breve destaque, de alguns aspectos que evidenciam a posição da criança-filho¹⁰, do pai e da mãe no âmbito familiar, no decorrer dos séculos, mostra-se como um caminho interessante que contribui para a nossa reflexão em torno destas fases estruturais.

Segundo Levin (2001), na antiguidade, por motivo religioso ou ritual, a criança participava dos sacrifícios humanos, além de que, quando pertencia à família real, a mesma era abandonada ou morta em detrimento da luta pelo poder.

Este mesmo autor ainda nos diz que, na Grécia antiga, a criança dependia do Estado, que decidia o seu destino. Esta sacrificava sua vida pessoal em favor do ideal social da época, que era de se dedicar exclusivamente à luta e ao combate.

Em Roma, a criança era considerada propriedade absoluta do pai, tendo o seu cuidado e a sua educação determinados pelo Direito Romano. O pai, por sua vez, era dono da criança e exercia a função educativa, podendo responsabilizar seus filhos pelos atos que ele não quisesse assumir (MANACORDA, 1996).

¹⁰ O termo criança-filho não especifica a sexualidade da criança, ou seja, estamos utilizando-o independente da criança ser menino ou menina.

Com o triunfo do cristianismo, a criança passou a ser considerada como exemplo de inocência, singeleza e pureza.

No livro “História social da criança e da família”, Ariès (1981) aponta que até o século XIII, nos quadros e gravuras, a criança não era caracterizada por uma expressão particular, uma vez que esta era considerada um adulto em miniatura.

Durante o século XIV, a criança já começou a ser apresentada em seu tamanho real. Porém, também neste século, Ariès (1981) nos conta que por um lado, houve o desenvolvimento da família moderna, mas por outro, a mulher começou a perder o direito de substituir o marido, quando este se encontrava ausente ou doente.

Já no século XVI, a mulher casada teve seus atos anulados pela justiça quando estes não eram autorizados pelo marido. Para Ariès (1981), esta situação reforçou os poderes do marido, que passou a estabelecer uma espécie de monarquia doméstica.

No contexto do século XVII, Levin (2001) nos diz que a estruturação da família moderna, colocou a criança numa nova posição, passando a considerá-la como um ser que precisa de cuidados especiais, não apenas dos pais, mas também do Estado e da sociedade. Assim, a partir do século XVIII, surgiram manuais sobre como educar e cuidar da criança, consolidando, desta forma, uma união entre a medicina doméstica e a família.

Nesta perspectiva, Bacha (2002) nos aponta que até então, a criança era vista como tendo uma malignidade natural. Posteriormente, durante o século XVIII, é que a inocência da criança enfim foi ressaltada. Esta autora coloca ainda que: “Embora Jesus já tivesse visto na criança um modelo de pureza a conservar, a repugnância ao infantil dominará a teologia e a pedagogia até o início do século XVIII” (BACHA, 2002, p.77).

Deste modo, segundo a autora citada acima, a criança da modernidade passou a ser vista como pura e inocente e a maternidade foi considerada como um sacerdócio, sendo que por meio dela, a mulher que se propõe a renunciar os prazeres da vida mundana se torna santa.

Em relação ao pai, Levin (2001) nos conta que este era visto, até o século XIX, como centro absoluto da família, mas que aos poucos, passou a ser representado por várias instituições, dentre estas, a escola. Assim, no início do século XX, aconteceu uma crescente transferência e interação entre a educação familiar e a escolar.

No que diz respeito à criança pura e inocente da modernidade, Rosa (2000, p.81) coloca: “será a psicanálise do início do século que terá a indigna missão de subverter o mito da infância ingênua e bondosa e retornar à imagem da criança perversa”. Com isso, a psicanálise e mais precisamente Freud, estabelece um outro movimento, que se desloca na contra mão da visão de criança que se tinha na época.

Assim, vejamos o Complexo de Édipo, mas para tal apresentação, começaremos olhando a mitologia. Esta nos conta, em sua versão sofocleana, o destino de Édipo¹¹, personagem que realiza os dois crimes máximos da humanidade, o assassinato do pai e o incesto com a mãe. Assim, vemos Édipo como a grande figura mediadora que, enraíza no mito a descoberta freudiana. Apresentamos o mito, que foi encontrado no “Dicionário Mítico- Etimológico da Mitologia Grega”, de 1993.

Laio é rei de Tebas e casado com Jocasta. Um oráculo havia predito que a criança que Jocasta esperava, carregava consigo uma terrível maldição: ela mataria o próprio pai. Embora ameaçado pelo oráculo, assim mesmo, Laio resolveu ter o filho com Jocasta.

Nascido o menino, o rei apressou-se em se livrar do mesmo. Para isso, mandou-o para um monte deserto. Porém, Édipo sobreviveu e foi criado na corte de Corinto por Pólido e Peribéia. Mas, um dia, Édipo foi insultado e as escondidas fugiu. Como a sacerdotiza de Apolo tinha lhe dito que mataria seu pai e casaria com sua mãe, Édipo, por terror de que o oráculo se cumprisse, dirigiu-se para um lugar distante. Foi neste percurso que ele encontrou uma carruagem. Era Laio com sua comitiva¹². Édipo furioso, com apenas um golpe

¹¹ O nome de Édipo, em grego, *Oidípous* significa “pés inchados”, isto é, a marca indelével que ficou em seu tornozelo amarrado quando, pequeno, foi levado ao sacrifício (JORGE, 2000).

¹² Há várias versões que explicam porque Édipo mata Laio. Neste sentido, Jorge (2000) nos diz que quando Édipo fugiu de Corinto, no caminho de Tebas, encontrou Laio com sua escolta e o matou durante uma briga criada pela preferência de passagem na estrada.

de bastão matou Laio e, em seguida as demais pessoas. Entretanto, um dos escravos sobreviveu e contou para Jocasta, numa versão incorreta, a morte de seu marido.

Assim, Édipo foi para Tebas, cidade que estava assolada pelo monstro da Esfinge, que devorava todos os que não decifrassem o seu enigma. Édipo conseguiu vencer a Esfinge e foi coroado pelo povo tebano como rei, casando-se com a rainha e assumindo o trono. Durante anos Édipo e Jocasta viveram felizes e tiveram quatro filhos. Era uma família tranquila, se as Erínias tivessem permitido. Porém, Tebas foi novamente tomada por uma peste, simplesmente porque o assassinato de Laio não tinha sido punido. Para descobrir quem matou Laio, o rei chamou o adivinho de Tebas, que revelou a verdade. Édipo matara o pai e estava casado com a própria mãe.

Sabendo da morte de Pólido, Édipo foi também avisado que Peribéia não era sua mãe. Jocasta ao saber disso, enforcou-se no palácio. Como um louco, Édipo arrancou os alfinetes de ouro da roupa de Jocasta e furou seus olhos. Depois de expulso de Tebas pelos filhos, Édipo agora cego, chegou ao demo de Colono, onde encaminhou-se para seu leito de morte. A terra se abriu e Édipo retornou ao seio materno, completando assim, o círculo.

Desta forma, finaliza-se o mito que Freud utilizou como base para descrever a descoberta do complexo de Édipo. Nesta perspectiva, nos diz Freud (1892-1899) em carta enviada à Fliess em 15 de outubro de 1897: “cada pessoa da platéia foi, um dia, um Édipo em potencial na fantasia, e cada uma recua, horrorizada, diante da realização do sonho ali transplantado para a realidade”. Com esta afirmação, Freud universaliza este complexo. Para Bacha (2002) esta universalização acontece porque todo humano identifica-se, no inconsciente, com o Édipo, pois em qualquer tempo e lugar, o ser humano nasce de um homem e de uma mulher.

Segundo Freud, a fantasia sexual da criança-filho se tece sempre em torno dos pais. Por esta razão, ele começou a trabalhar numa teoria da sexualidade. Por isso, a obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905) traz uma importante descoberta, a da sexualidade infantil, formulando com ela o conceito de pulsão sexual.

Neste contexto, Breger (2000) considera que a descoberta da sexualidade na infância foi uma das contribuições mais originais de Freud. Anteriormente à descoberta da pulsão sexual na infância, a mesma era considerada como um fenômeno que surgia apenas na puberdade. Em referência a isto, nos diz Freud (1905, p.218):

Parece-nos lamentável que se negasse a existência da pulsão sexual na infância e que as manifestações sexuais não raro nas crianças, fossem descritas como acontecimentos que fogem à regra. Parece-nos, ao contrário, que a criança traz consigo ao mundo germes de atividade sexual [...]”. (E continua): “[...] a atividade sexual da criança [...] se desenvolve [...] entre os dois e os cinco anos (e) entra no chamado período de latência.

Apesar da obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” fazer referência sobre o impulso sexual da criança-filho em direção aos pais e particularmente, a atração pelo sexo oposto, mencionando também a barreira do incesto como uma exigência cultural, é apenas quando Freud substitui o estágio genital pela noção de estágio fálico¹³, que ele situa em primeiro plano o tema da castração (KAUFMANN, 1996).

Neste momento, quando Freud passa a articular o complexo de castração com o complexo de Édipo, este último assume toda a dimensão de conceito fundador. Além disso, é na obra “Totem e Tabu” (1912-13), que Freud coloca o complexo de Édipo como o princípio da civilização, isto é, da cultura.

Para Dor (1991), no mito da horda primitiva, o homem que tinha todas as mulheres, só advém como pai no momento em que está morto enquanto homem. Assim, a edificação do homem em pai se realiza mediante o pagamento do preço de uma promoção simbólica, que apenas se mantém sustentada por um interdito que tem força de lei.

Em relação ao complexo de Édipo, podemos entender que o agente da castração é, para o menino, o pai, autoridade a que atribui em última análise todas as ameaças formuladas por outras pessoas. Para a menina, a situação já

¹³ No estágio fálico um só órgão é reconhecido pelas crianças dos dois sexos: o pênis.

não é tão nítida, pois ela se sente mais privada do falo pela mãe do que castrada pelo pai.

Sobre o complexo de castração, Laplanche e Pontalis (1998) colocam que este se encontra centrado na fantasia da castração, que responde à diferença anatômica dos sexos, ou seja, ausência ou presença do falo. Tanto a estrutura, quanto os efeitos do complexo de castração são diferentes no menino e na menina. Para o menino, a castração se apresenta como realização de uma ameaça paterna, que ele receia acontecer. A menina, por sua vez, se depara com a ausência do falo, que sente como um prejuízo que procura negar ou compensar.

Dentro desta perspectiva, a análise do caso Hans foi determinante para toda a formulação da teoria freudiana sobre o complexo de castração. Como nos lembra Santa Roza (1993) o tratamento de Hans não foi realizado diretamente por Freud, mas sim pelo pai da criança, que fornecia ao analista relatos sobre o menino, em diversas situações de convívio familiar.

Na obra “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos” (1909), Freud nos mostra que o pequeno Hans, tem uma curiosidade sexual, particularmente um interesse pelo órgão sexual masculino. Além disso, a análise deste caso evidenciou a escolha feita pelo menino de um amor objetal pela sua mãe e o temor pela castração, a ser realizada pelo seu pai.

Nesta perspectiva, Freud (1909, p.114) nos aponta: “Hans era realmente um pequeno Édipo que queria ter seu pai ‘fora do caminho’, queria livrar-se dele, para que pudesse ficar sozinho com sua mãe e dormir com ela”. Este desejo de ter o pai longe revelou a ambivalência humana, ou seja, Hans nutria desejos de morte pelo seu pai e, também, o amava.

Em relação a esta ambivalência, Bacha (1998) nos coloca que ela se apresenta inicialmente consciente para o sujeito, entrando em contradição com o que ele acreditava saber de seus próprios sentimentos. Esta ambivalência constitui-se em uma “[...] angústia de poder experimentar a raiva ao mesmo tempo que o amor” (BACHA, 1998, p134).

Para Freud (1909), particularmente no caso Hans, esta ambivalência acontecia porque o menino desejava livrar-se do pai, que interferia na intimidade dele junto à mãe. Deste modo, ele continua:

Mas seu pai a quem ele não podia deixar de odiar como um rival, era o mesmo pai que ele sempre tinha amado, e estava inclinado a continuar amando, [...] tinha sido seu primeiro companheiro, e tinha cuidado dele desde a mais tenra infância: e foi isso que deu origem ao primeiro conflito (p.136).

Assim, podemos entender que esta obra nos indica que o menino Hans mantinha sentimentos hostis e ciumentos em relação a seu pai, e impulsos eróticos, tendo a mãe como objeto de seu desejo sexual. Em relação a isto, no texto “Além do Princípio do Prazer”, Freud (1920, p.32) argumenta:

O laço de afeição, que via de regra liga a criança ao genitor do sexo oposto, sucumbe ao desapontamento, a uma vã expectativa de satisfação, ou ao ciúme pelo nascimento de um novo bebê, prova inequívoca do objeto da afeição da criança.

Uma outra característica teórica do complexo de castração é seu ponto de impacto no narcisismo. Segundo Laplanche e Pontalis (1998) o falo é considerado pela criança como uma parte essencial da imagem do ego, sendo que a ameaça a ele coloca em perigo esta imagem.

Como o complexo de castração está intimamente ligado à dinâmica do complexo de Édipo, proponho realizar, neste momento, a apresentação do complexo de Édipo, na perspectiva freudiana.

O “Vocabulário de Psicanálise” (1998) descreve este complexo como sendo um conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança-filho sente em relação aos pais. Em sua forma considerada positiva, o complexo se apresenta semelhante à história de Édipo-Rei, que é desejo de morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto.

Neste contexto, Lajonquière (1992) nos alerta que dependendo do sexo biológico da criança a articulação e os rumos da dramática edipiana se modificam. Em relação ao complexo de Édipo no menino, Freud (1923, p.44)

coloca: “[...] os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo”.

Primeiramente, o menino acredita na universalidade do órgão sexual masculino, não vê diferenças entre meninos e meninas. Quando percebe a falta deste órgão nas meninas, acredita ter visto mal e acha que a menina é dotada de um órgão sexual masculino que ainda não cresceu (DOLTO, 1984). Posteriormente, descobre a diferença anatômica entre os sexos, juntamente com as proibições parentais das práticas auto-eróticas, que realiza. Assim, o menino acredita na falta deste órgão na mulher. Neste momento, emerge a angústia inconsciente da castração. O menino, preso por semelhante angústia, renuncia ao amor incestuoso pela mãe, com o intuito de salvar seu órgão sexual. Em outras palavras, o menino aceita a lei de proibição do incesto, pondo fim ao complexo de castração e saindo do complexo de Édipo (LAJONQUIÈRE, 1992).

Sobre o declínio deste complexo, na obra “O Ego e o Id”, Freud (1923, p.45) nos aponta: “[...] a dissolução do complexo de Édipo consolidaria a masculinidade no caráter de um menino”. Completando esta idéia, Dolto (1984, p.184) comenta: “[...] a resolução do complexo de Édipo é a aceitação da proibição do incesto”. Esta autora acrescenta ainda: “essa triangulação inicial entre a criança, a mãe e o outro preferido pela mãe está na origem da relação que se tornará a matriz [...] do clima emocional da criança em sociedade” (DOLTO, 1984, p.231).

Segundo Lacan (1999), a relação entre menino e pai é dominada pelo medo da castração. Constitui-se como uma vingança no interior de uma relação agressiva. Na medida em que a mãe é proibida, o filho dirige a agressividade ao pai, que retorna à criança sob a forma de uma intervenção.

Para Nasio (1988, p.43), a castração não é uma operação de eliminação de um órgão, mas sim se constitui “(numa) iniciação, um ingresso da criança ao mundo do fracasso em abordar o gozo [...]”.

No caso de uma menina, o complexo se desenrola da seguinte forma: ela primeiramente, da mesma forma que o menino, acredita na universalidade

do órgão sexual masculino. Ela tem igualmente a mãe como objeto primordial. Mas a menina percebe que lhe falta alguma coisa, que seu órgão sexual é diferente dos meninos e sente-se castrada. Ela tem inveja deste órgão sexual masculino e percebe que sua mãe também não o possui. Neste momento, a menina reconhece a castração e sente ódio e desprezo pela mãe, que as gerou castrada e por ser a própria mãe também castrada. Mediante este acontecimento, a menina se separa da mãe e escolhe o pai como objeto de amor à espera de que lhe dê sob a forma de um filho, o órgão sexual masculino que reclama para si.

O declínio do complexo acontece à medida que a menina não recebe do pai aquilo que deseja. Com isso, ela precisa mudar o sexo do objeto libidinal, abandonando a mãe pelo pai e assumindo seu órgão sexual feminino (KAUFMANN, 1996). Para Zalcberg (2003), a menina ainda continuará procurando uma identificação feminina, que só poderá encontrar junto à mãe, mulher como ela. Assim, “[...] o processo, [...] no caso da menina, deixa um resto na condição de separação com a mãe” (ZALCBERG, 2003, p.15). Cabe dizer, que este resto significa que a menina continuará a procurar uma identificação feminina.

De qualquer forma, Freud (1910) acrescenta que é absolutamente normal e inevitável que a criança faça dos pais a primeira escolha amorosa. E acrescenta: “Porém, a libido não permanece fixa neste primeiro objeto, posteriormente o tomará apenas como modelo, passando dele para pessoas estranhas” (FREUD, 1910, p.30).

Ainda sobre a dissolução do complexo de Édipo, Lajonquière (1992) comenta que a identificação normatizante acontece de duas maneiras. Por um lado, quando o menino faz identificações a certos traços masculinos do pai, saindo posteriormente à procura de uma mulher, que lembre de alguma forma sua mãe. Por outro, quando a menina identifica-se com sua mãe, para sair como mulher na busca de um filho com outro homem que não seja seu pai. Por isso, para a menina, mais do que a relação vivida com o pai, é a história desta com sua mãe que determina, em grande parte, seu futuro como mulher (ZALCBERG, 2003).

Assim, o complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação do sujeito, de sua personalidade e na orientação do desejo humano. (LAPLANCHE E PONTALIS, 1998). Dentro desta perspectiva, podemos perguntar: Quem é este sujeito que se estrutura no complexo de Édipo? As palavras de Juranville (1995, p. 100) nos ajudam a responder: “o sujeito é o sujeito castrado. E, na medida em que entra na ordem da castração, o sujeito se caracteriza pela certeza de sua existência de sujeito”.

Neste contexto, em estritos termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve, mas, ao contrário, se constitui. Na concepção lacaniana, isto acontece graças a duas encruzilhadas estruturais, que são o estágio do espelho e o complexo de Édipo (LAJONQUIÈRE, 1992). Lacan, além de colocar o estágio do espelho como uma operação lógica que antecede o complexo de Édipo, apresenta uma outra visão desta relação, que se centra na relação da criança com a mãe.

Em relação a isso, no “Seminário: O avesso da psicanálise”, nos diz Lacan (1992, p.82):

A propósito do pai, as pessoas se julgam obrigadas a começar pela infância, pelas identificações, e isso é então algo que verdadeiramente pode chegar [...] a uma estranha contradição. Falarão da identificação primária como aquela que liga a criança à mãe e isto com efeito parece óbvio. Contudo, [...] Freud aponta [...] que, de modo absolutamente primordial, o pai revela ser aquele que preside à primeiríssima identificação [...]. Isto é bem estranho [...] e entra em contradição com tudo que o desenvolvimento da experiência analítica estabelece sobre a primazia da relação da criança com a mãe.

Desta forma, Lacan (1992) vê o papel da mãe como de extrema importância. Para ele, a primeira relação da realidade desenha-se entre a mãe e a criança, sendo que neste momento, a criança experimenta os primeiros contatos com o meio vivo.

Assim, para detalharmos mais esta relação entre mãe e criança, apresentaremos, na teoria lacaniana, o estágio do espelho e o complexo de Édipo. Primeiramente, voltemos ao mito. Eis agora Narciso, o mais belo da Hélade.

A mitologia grega nos conta que Narciso era filho do deus-rio Cesifo e da ninfa Liríope. Narciso nascera belo à perfeição. Na cultura grega, beleza mortal fora do comum, sempre assustava. Isto por que esta beleza arrastava o ser humano para os excessos. Nêmesis, a justiça, estava sempre atenta para punir os culpados. Uma beleza assim, conturbava o espírito de Liríope. O temor levou a mãe preocupada a consultar o velho cego Tirésias, que respondeu que o jovem poderia viver muito, contanto que não se visse.

O menino cresceu e as paixões das ninfas e das moças da Hélade se multiplicavam por ele, mas Narciso permaneceu indiferente a todas. Até que chegou a vez do amor incontrolável de Eco, que também foi rejeitada friamente por Narciso. As demais ninfas, furiosas, pediram vingança a Nêmesis que, prontamente o condenou a amar um amor impossível.

Era verão e o jovem Narciso, após uma caçada, se aproximou sedento de uma fonte límpida para saciar a sede. Debruçou-se sobre o espelho das águas e viu-se. Viu a própria imagem e não pôde mais sair daquele local. Apaixonara-se pelo próprio reflexo. O mais belo efebo morreu, vendo-se. Procuraram-lhe o corpo, mas no local havia apenas uma flor amarela, cujo centro estava rodeado por pétalas brancas. Era Narciso (BRANDÃO, 1993).

Começemos do início. Para Guerreiro (1997) a criança nasce pelo desejo do outro. Alguém de algum modo a deseja, para amá-lo, para se dizer mãe, para se dizer pai, para dar algum sentido a tudo ou a qualquer coisa. A criança é então efeito desse desejo do Outro (ROSA, 2000).

Assim, o desejo de alguém possibilita o nascimento de um humano. Neste contexto, Lajonquière (1992) nos alerta que a mãe desta criança tem sua história, como sujeito desejante, entrelaçado com o desejo de outras pessoas. Ela está habitada pela lei e pela linguagem. Ao escrever o prefácio do livro: “A relação mãe e filha” (2003), Elia nos aponta que a única forma de se compreender adequadamente esta função materna está em considerar que a mãe é fundamentalmente uma mulher.

Em relação ao desejo materno entrelaçado ao desejo de outras pessoas, no “Seminário 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise”, nos diz Lacan (1985a, p.31): “As falas fundadoras que envolvem o sujeito são tudo

aquilo que o constitui, os pais, os vizinhos, a estrutura inteira da comunidade, e que [...] o constitui em seu ser”.

Desta maneira, podemos pensar que a criança que nasce, vem ao mundo como objeto do desejo do Outro, desejo este ambivalente e inconsciente. Como lembra Lajonquière (1992), a criança-filho que a mãe espera é o produto de desejos contraditórios e de fantasias ambivalentes radicalmente inconscientes.

Assim, a história de um ser humano começa antes de nascer. Cada bebê é desde o começo uma pessoa necessitando ser conhecida e cuidada por alguém (Winnicott, 1985). Por isso, quando nasce, a criança é um sujeito da necessidade. Depende de um outro para sobreviver, uma pessoa que satisfaça suas necessidades vitais, que em geral é a mãe. Para Zalcborg (2003), esta dependência da mãe é alienante à criança, uma vez que esta se faz objeto de desejo de sua mãe.

Para Dolto (1984, p.218): “De qualquer modo, quer os adultos estejam ou não atentos a isso, organiza-se na criança um código de apelo e resposta concernente as suas necessidades vitais”.

No momento em que a criança experimenta a necessidade, ela demanda à mãe ou até a outra pessoa que a satisfaça. Esta demanda pode ser de alimento e a mãe rapidamente a atende, oferecendo o seio. Segundo Fiamenghi (2000) este primeiro relacionamento, que geralmente acontece entre mãe e criança, é fundamental por causa de sua intensidade afetiva.

Posteriormente, nos aponta Lajonquière (1992), a necessidade reaparece e a criança novamente demanda, mais do que isso, espera que se repita a primeira experiência de satisfação, ou seja, a presença incondicional desse outro. Entretanto, esse outro não satisfaz da mesma forma que a primeira vez, deixando, a criança em falta, ou seja, permitindo a presença do desejo. Assim “[...] há nele (criança) um desejo fundamental de reencontrar [...] algo que lhe recorde a última relação de prazer em que ele-outro, ele-mãe foram um só, por desejos acordes” (DOLTO, 1984, p.222).

Porém, Lajonquière (1992) nos lembra que nunca temos na origem uma necessidade a partir da qual surja o desejo, mas, ao contrário, temos um

desejo a respeito do qual os que nascem se encontram em posição de objeto. Esse desejo é o do adulto, aquele que possibilita a experiência de satisfação das diversas necessidades.

Dentro desta perspectiva, a criança enquanto objeto de desejo do adulto, espera que seja desejada por este outro, exatamente igual como supôs na primeira oportunidade. Para Lacan (1999, p.188): “Não se trata da simples apetência das atenções, do contato ou da presença da mãe, mas da apetência do seu desejo”. Esta busca pela experiência imaginária de satisfação completa vai se constituir na mola que sempre fará o desejo se repetir, ou seja, voltar a pedir.

Mediante isto, podemos entender que o sujeito nunca está sozinho, mas em relação ao Outro que é aquele que o sustenta, o pulsiona a viver avançando e que, o fez experimentar um dia e, para sempre a incompletude humana. (LAJONQUIÈRE, 1992).

Estamos chegando ao estágio do espelho. Como já mencionado anteriormente, no começo, ao nascer, não há diferenciação entre mãe e criança, elas formam um contínuo (DOLTO, 1998). Segundo Rosa (2000), a criança não se diferencia do corpo da mãe, pois antes de si mesma, ela é a imagem com a qual se identifica. Em relação a isto, nos propõe Lacan (1999, p.195) “(no início) [...] a criança se esboça como assujeitado. Trata-se de um assujeito porque, a princípio, ela se experimenta e se sente como profundamente assujeitada ao capricho daquele de quem depende [...]”. É neste contexto, que Levin (2001) aponta que o primeiro espelho da criança-filho é o olhar da mãe, pois a criança está dentro dela, nesse espelho materno, formando assim, mãe e filho, um único ser.

Este humano, que é objeto de desejo do Outro, precisa se constituir enquanto sujeito, enquanto Um que faça a diferenciação dos outros. Como nos lembra Lajonquière (1992) trata-se da constituição do Eu-especular, ou seja, a assunção de uma imagem que vai representar o sujeito perante os outros. Esta imagem surge com a experiência do espelho. Em algum momento, depois dos seis meses de idade, a criança reconhece sua própria imagem refletida no espelho (LAJONQUIÈRE, 1992).

É interessante ressaltar, neste momento, o resultado de um estudo realizado por Fiamenghi (2000). Este autor coloca que diante do espelho, a criança claramente reconheceu partes de seu corpo e ficou observando sua mãe através do reflexo do espelho. Sobre este momento do espelho, Levin (2001) nos diz que a criança-filho não se limita a refletir-se na imagem, mas também realiza um gesto postural, virando-se em direção a mãe, para que esta confirme por meio do seu desejo, que a figura ali refletida é ela, e que esta imagem é desejada pela mãe. Por isso, a criança assume a imagem como própria, se identificando a ela.

Deste modo, podemos entender o estágio do espelho como uma identificação, uma transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (Lacan, 1998).

Na obra “Os complexos familiares na formação do indivíduo”, Lacan (1990) apresenta pela primeira vez este estágio, por ocasião do reconhecimento pela criança da presença dos irmãos. Nas palavras de Lacan (1990, p.35):

O estágio assim considerado corresponde ao declínio do desmame [...]. O reconhecimento pelo sujeito de sua imagem no espelho é um fenômeno que [...] é duplamente significativo: o fenômeno aparece após seis meses e seu estudo [...] revela de maneira demonstrativa as tendências que constituem, então, a realidade do sujeito; a imagem especular, em virtude mesmo dessas afinidades, fornece um bom símbolo dessa realidade.

Num primeiro momento, quando a criança se vê diante do espelho, ela brinca com este outro refletido, entretanto reina uma total confusão um-outro. Posteriormente, a criança descobre que o outro do espelho não é uma outra criança, mas apenas uma imagem. Num terceiro momento, a criança percebe que esta imagem é precisamente a sua. Desta forma, trata-se do papel estruturante da imagem, que organiza um corpo a partir de uma promessa de unidade. (LAJONQUIÈRE, 1992). É o momento em que a criança, em estado de júbilo, reconstrói os fragmentos ainda não unificados do próprio corpo (ECO,

1989). Com isso, forma-se a primeira imagem de si, por meio de uma identificação ao outro (SANTA ROZA, 1997b).

No livro “Os Escritos Técnicos de Freud”, Lacan (1983) mostra que mediante o sujeito se ver por inteiro no espelho, ele passa a considerar que domina imaginariamente seu corpo. Porém, este domínio é apenas prematuro em relação ao domínio real.

Segundo Guerreiro (1997), a mãe confirma a impressão da criança-filho diante de sua imagem no espelho. Este autor argumenta ainda que não é necessária a presença da mãe ou do pai concretos, sendo que qualquer pessoa pode romper a totalidade em que a criança vive, dando a ela uma imagem que representa sua identidade.

Completando esta idéia, Lajonquière (1992) acrescenta que o adulto é aquele que articula a promessa, mostrando à criança que com essa imagem, ela será Um a mais entre seus semelhantes. Portanto, é o adulto quem a unifica na medida em que a reconhece como Um.

Entretanto, Ogilvie (1991) argumenta que espelho é um termo genérico. Não precisa ser necessariamente o objeto, mas pode ser qualquer comportamento de um outro que lhe responda, que desempenhe o papel de um espelho.

Enquanto Lacan qualifica este impacto do espelho na criança como um momento de júbilo, de grande contentamento, Dolto entende a experiência do espelho como uma castração (DOLTO e NASIO, 1991). Segundo Dolto (1984), o espelho separa a criança de uma ilusão de ser parte do corpo da sua mãe, permitindo que ela tenha uma identidade.

Neste contexto, Kaufmann (1996) nos coloca que, em relação à experiência especular, Lacan insistiu no comportamento de alegria que esta experiência provoca na criança e no seu estado de prematuridade da motricidade voluntária. Deste modo, este autor argumenta que a criança deveria perceber sua imagem como despedaçada, se não fosse objeto de uma verdadeira captação pelo reflexo especular, que a faz se antecipar à apreensão da forma global de seu corpo.

Sobre este assunto, no “Seminário: As formações do inconsciente”, Lacan (1999, p.233) comenta:

[...] o estágio do espelho é o encontro do sujeito com aquilo que é propriamente uma realidade e, ao mesmo tempo, não o é, ou seja, com uma imagem virtual, que desempenha um papel decisivo numa certa cristalização do sujeito.

Esta imagem virtual, é ilusória e é investida narcisicamente, constituindo-se o narcisismo primário. Como no mito de Narciso, que nascera belo à perfeição. Tudo o que é perfeito não anseia mudanças. Mas, Narciso se vê no espelho d’ água . Ele vislumbra a perfeição do outro, a imagem do outro. Ele vê a perfeição fora de si, sem saber que vê a si mesmo e a deseja. Quebra-se o perfeito, a totalidade e instala-se, neste momento uma fenda, uma brecha que produz a ruptura (GUERREIRO, 1997).

Considerando isto, o sujeito parte em busca de algo que feche esta fenda, que lhe devolva a totalidade. Mas a totalidade não é mais possível, o espelho lhe dá uma unidade, o diferencia de todos que estão à sua volta. Assim como em Narciso, que apaixonado, tenta possuir a perfeição, mas ao tocar a água, a imagem se desfaz e ele não consegue alcançar seu objeto de amor. Deste modo, o sujeito está sempre em busca de novas identificações, que possam devolver-lhe uma imagem própria, que feche o buraco, acabando com a falta. É uma infundável busca pela primeira satisfação, aquela em que criança e mãe eram um só ser.

Para Lajonquière (1992), a criança se prende a esta imagem, porque é ela que sua mãe vê. Então, a criança agarra a imagem para se fazer objeto de desejo materno. “Desta forma, isso que está lá, no espelho, passa a representar o sujeito frente aos outros e, também, ante si mesmo, mas sem chegar a ser a síntese de seu ser” (LAJONQUIÈRE, 1992, p.170). A criança, ao assumir esta imagem, pensa que encontrou o objeto que tanto procurava. Assim, ela e a mãe imaginam formar novamente a completude que um dia foi perdida. Entretanto, como já dito anteriormente, esta jamais será alcançada.

Por não saber disso, a criança se coloca enquanto objeto de desejo materno. Por esta razão, tanto Viorsti (2002) quanto Ferreira Neto (1995)

consideram que, a mãe é o primeiro grande amor de toda criança, independente se esta é uma menina ou um menino. Viorsti (2002) também aponta que este é o caso de amor mais intenso das nossas vidas.

Nas palavras de Lacan (1999, p.248): “[...] a relação com a mãe não é simplesmente feita de satisfações e frustrações, mas da descoberta de que é objeto do desejo dela”. Desejo este, que se nos reportarmos à história dessa mãe, que também foi um dia uma menina e que transpôs a problemática edípica, têm na criança que nasce o lugar de falo¹⁴ imaginário. A mãe demanda ser completada e, na medida em que a criança-filho deseja seu desejo, acaba respondendo a essa demanda, presentificando um falo.

Assim, a criança-filho se faz substituto daquilo que falta à mãe, tudo isto para satisfazê-la (LACAN, 1998). Podemos então concordar com Zalcborg (2003), quando diz que a relação mãe-criança é sempre marcada pelo desejo da mãe de encontrar, na criança-filho, uma compensação para sua falta como mulher e como sujeito.

Este é o primeiro dos três tempos que marcam a redefinição do complexo de Édipo por Lacan, que o situa como processando logo em seguida do fim da fase identificatória do estágio do espelho.

Em relação a este primeiro tempo, Lacan (1999, p.198) ressalta:

O que a criança busca [...] é poder satisfazer o desejo da mãe, isto é, ser ou não ser o objeto do desejo da mãe. [...] A criança [...] vai procurar ser [...] o objeto satisfatório para a mãe”. E continua Lacan: “No primeiro tempo [...], trata-se disso: o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto do desejo de sua mãe. [...] Para agradar a mãe [...] é necessário e suficiente ser o falo.

Deste modo, a criança-filho posicionada enquanto um objeto é puro objeto do gozo do Outro. Ela é o que a mãe quer e por isso, fica em suas mãos, sem acesso aos benefícios da função paterna. Segundo Zalcborg

¹⁴ Na perspectiva freudiana, o falo simboliza o pênis. Por isso, a menina enquanto está na dinâmica do Édipo percebe que não o tem e deseja tê-lo. Ao se tornar mãe, faz da criança que nasce seu falo. Na concepção lacaniana o falo designa a falta, a eterna fenda que, a nível simbólico, vem preencher o vazio que marca a incompletude humana. (LAJONQUIÈRE, 1992; SANTA ROZA, 1993).

(2003), por um certo tempo, a criança-filho viverá essa alienação, será o objeto do desejo do Outro materno. Neste sentido, [...] (a) “criança terá de convocar as rédeas da Lei do Pai para frear o poder absoluto do Outro materno, tão íntimo e próximo”(ZALCBERG, 2003, p.67).

Interessante lembrar que a mãe, apesar de colocada na categoria de Outro, não é este Outro, uma vez que ela apenas o encarna. Como a mãe atende às necessidades da criança-filho, ela é então, elevada à categoria de Outro, imperando todo seu poder. Nesta perspectiva, Zalcberg (2003) nos fala que este poder da mãe precisa ser regulado pela interferência da função paterna na relação exclusiva mãe-criança. “O futuro da criança depende da interferência simbólica do pai e da disposição da mãe em aceitá-la, a evitar que a criança permaneça totalmente imersa e alienada no universo materno” (ZALCBERG, 2003, p.61).

É no segundo tempo que começa a se desfazer a certeza da criança-filho de estar satisfazendo sua mãe. Ela descobre que o Outro materno é marcado por uma falta, sendo assim, castrado e limitado (ZALCBERG, 2003). O fator desencadeante disso é o pai, que aparece como um quarto elemento dessa triangulação (mãe, falo e filho). Nesta perspectiva, aponta Lacan (1999, p.198):

[...] no plano imaginário, o pai intervém efetivamente como privador da mãe, isto significa que a demanda endereçada ao Outro, [...] será encaminhada a um tribunal superior.

Como nos lembra Lajonquière (1992), o pai priva a mãe do falo, que ela tem no filho, e frustra a criança, separando-a incondicionalmente de sua mãe. É a forma do pai reclamar seus direitos sobre a mãe. Segundo Baggio (1995) o pai interrompe a díade mãe-filho, cinde, impõe-se como terceiro na relação. “(O pai) [...] rompe, para sempre o conforto da fusão simbiótica materno-infantil” (BAGGIO, 1995, p.158).

Assim, o pai retira o filho da fusão do colo materno e o arremessa ao campo das relações. A criança-filho, nesta ocasião, descobre que é no lugar em que “[...] procura articular seu desejo que [...] depara-se com o desejo do Outro” (LACAN, 1999, p.407). Entretanto, Zalcberg (2003) aponta que, quando

a mãe pensa ser a lei, ela pode favorecer a exclusão da função paterna na vida da criança. Por isso, pelo fato da mãe poder escolher o detentor do falo, como também destituir o pai de sua função, ela conserva o verdadeiro poder, fálico, no seio da família. Nesta perspectiva, é o “[...] funcionamento materno que institui e situa o posicionamento paterno para o filho-criança” (LEVIN, 2001, p.55).

No antigo testamento da Bíblia, a lei enunciada por Salomão reconhece e autoriza como mãe aquela que aceita perder o filho, colocando o desejo em relação à função paterna, prevendo no próprio lugar dado ao filho a inevitabilidade da perda, da falta (BERNARDINO, 1994). É nesta direção que Levin (2001) coloca: a premissa materna precisa aceitar que amar um filho significa abrir mão dele.

Mas, nesse momento que o pai interdita a mãe, ele se liga à lei primordial da interdição do incesto, ficando encarregado de representar essa proibição. Mas, o que ele proíbe é a mãe. “Como objeto, ela é dele e não do filho. É nesse plano que se estabelece [...] tanto no menino quanto na menina, aquela rivalidade com o pai [...]. O pai frustra o filho da posse da mãe” (LACAN, 1999, p.178). Neste contexto, podemos entender que, primeiramente, o pai se dirige à mãe, privando-a de ter o filho como objeto de seu desejo e, posteriormente, frustra o filho de ser tudo para a mãe.

Confirmando isso, no “Seminário: A ética da psicanálise” Lacan (1997, p.86) aponta: “[...] a lei fundamental é a lei da interdição do incesto”.

Considerando, então, a concepção lacaniana, o pai é “[...] aquele que é o suporte da lei, e isso já não é feito de maneira velada, porém de um modo mediado pela mãe, que é quem o instaura como aquele que lhe faz a lei” (LACAN, 1999, p.200). Assim, o pai é o indicador das leis vigentes na cultura, mostrando o que pode e o que não pode ser feito e o porquê (BAGGIO, 1995).

Segundo Rosa (2000), o pai entra como aquele que é capaz de implicar o sujeito com seu próprio desejo e o desejo com a Lei, interditando o gozo e remetendo a criança a saber sobre seu próprio desejo. “A Lei é a palavra que opera a proibição do incesto, e barra a onipotência do desejo (ROSA, 2000, p.29)”. Mediante isto, Zalberg (2003) nos diz que se a criança é introduzida à

falta por meio da função paterna, que instaura a Lei; a mãe tem o papel de preservar este espaço da falta para a criança.

Contudo, Lajonquière (1992) argumenta que o pai não necessariamente precisa estar presente, não precisa ser concreto, pois o que está em jogo é a função paterna, que instaura a lei simbólica. Concordando com esta idéia, Dor (1991, p.14) acrescenta: “Neste sentido, por pouco que tenhamos que considerá-lo como um ser, trata-se menos de um ser encarnado do que de uma entidade essencialmente simbólica que ordena uma função”. É nesta perspectiva, que Levin (2001) aponta que a função paterna excede a quem a exerce, em razão de suas implicações simbólicas.

Desta forma, esta função está aberta a toda pessoa da realidade, desde que sua intercessão simbólica seja significativa perante o desejo do filho e da mãe. Pensando nesta função simbólica e na sua relação com o pai da realidade, Dor (1991) aponta que ele aparece como representante do pai simbólico, estando encarregado de assumir esta autoridade junto à comunidade mãe-filho. E completa: “[...] a instância do pai simbólico é antes de mais nada a referência à Lei da proibição do incesto [...]” (DOR, 1991, p.16).

Assim, o pai simbólico marca uma falta no filho, uma falta de saber e de gozo. Ele retira o filho de uma posição de quem nada sabe sobre o desejo e possibilita a este o desejo de saber (ROSA, 2000).

Por isso, o pai da realidade não é o fundador da lei, entretanto recai sobre ele ser o representante. Nesta direção, Lajonquière (1992) aponta que, para que o pai da realidade suporte a função paterna, a mãe deve valorizá-lo, ou seja, olhá-lo com apetite.

Confirmando isto, Zalcberg (2003, p.97) nos diz:

É essencial que a criança, [...] encontre o pai na palavra da mãe; sua estruturação depende do lugar reservado ao pai na estruturação familiar, no sentido de que é preciso haver condições de ele estabelecer a lei para os seus filhos.

Então, a questão não está no fato do pai ser onipotente e terrível para produzir a privação, mas em ocupar um espaço no desejo da mãe, no modo como ela o transmite para seu filho, a fim de que o pai seja o representante

dessa legalidade (LEVIN, 2001). Deste modo, a mãe deve investir a palavra do pai do valor de lei. Este investimento é o que possibilita instalar-se ou ter lugar a metáfora paterna, graças à qual o filho acede ao Nome do Pai.

Com isso, Lacan designa o pai simbólico como Nome do Pai, um significante que autoriza a Lei. Desta forma, como o pai simbólico tem por estatuto uma existência significante, apenas, este significante Nome do Pai pode ser sempre presentificado como instância mediadora na ausência do Pai real.

Segundo Levin (2001), a função paterna implica então, que o Nome do Pai, a metáfora paterna e a circulação fálica terão de realizar-se, ou seja, de entrar em cena no encontro com esse filho. Isto é possível mediante a presença dele no discurso da mãe, de tal forma que a criança possa entender que o desejo da mãe se encontra referido a um terceiro, marcado pela diferença sexual da protagonista mãe (DOR, 1991).

Quando isto acontece, a criança-filho percebe que já não é mais o objeto do desejo da mãe, o falo, pois ela endereça seu olhar agora para o pai, que pode dar a ela o que deseja, pois o possui.

Com isso, entramos no terceiro tempo do complexo de Édipo e no seu declínio. O pai deixa de ser falo rival da criança junto à mãe e passa à condição de suposto detentor do falo. O fato do pai ter o objeto do desejo da mãe faz com que ela o deseje. A criança-filho, por sua vez, mediante esta descoberta, passa a cobiçar este falo, querendo possuí-lo também.

Citando Lacan, Santa Roza (1993, p.115) aponta: “[...] a passagem do registro do ser ao ter corresponde à instalação da metáfora paterna e do [...] recalque originário. Configura-se aí o processo de constituição do sujeito”. Entretanto, ROSA (2000) nos alerta que, quando o pai falha em sua função, este sujeito não advém.

Durante esta passagem, lembrada acima, entram em jogo as identificações. O menino renuncia ser o falo da mãe e identifica-se com o pai, que considera como o detentor do falo. No caso da menina, esta encontra uma possível identificação sob a forma de não ter o falo, entretanto, sabe onde deve buscá-lo (Santa Roza, 1993).

Deste modo, podemos pensar que o filho existe, para além do pai, entretanto, não sem ele, pois “[...] uma criança se transforma em filho com o exercício da função paterna – Nome do Pai, que enseja o funcionamento materno e seu desejo, instituindo uma trilogia cênica” (LEVIN, 2001, p.53).

Neste terreno de funcionamento pai, mãe e filho, Lacan (1988) considera que a função da mãe está relacionada aos cuidados com o filho, cuidados estes caracterizados por um interesse pessoal, mesmo que por vias de suas próprias carências. Sobre a função do pai, este psicanalista ressalta que seu Nome é o vetor de uma encarnação da lei no desejo.

Assim, podemos pensar que esta relação encontra-se marcada pelas três ordens às quais Lacan faz referência: real, simbólico e imaginário. Nesta perspectiva, Levin (2001) apresenta as funções de pai, mãe e filho, considerando-as sob estas três ordens.

Começaremos pela apresentação da mãe. Para Levin (2001), a mãe imaginária é aquela que se reconhece no corpo do filho e no seu funcionamento materno, como cuidados e apoio. “Na mãe simbólica, o que está em jogo, [...] é o desejo de ser mãe que funda a posição terceira, dando acesso ao dizer materno” (LEVIN, 2001, p.63). Já a mãe real é aquela que se coloca enquanto mulher, causada pelo desejo do homem, do qual o filho não participa.

Em relação ao pai, este mesmo autor coloca que, na dimensão imaginária, é aquele que, em relação ao filho, se reconhece como pai. Quando o pai é simbólico, ele é o Nome do Pai, ou seja, é o responsável por introduzir a lei e com ela, as diferenças e a circulação fálica. Resta ao pai real, apresentar-se para o filho como homem que deseja uma mulher.

Nesta relação, “o filho imaginário será quem gerar em seus progenitores esse primeiro espelho identificatório em que o homem e a mulher se reconhecem no seu funcionamento parental [...]” (LEVIN, 2001, p.64). Sobre o filho simbólico, este autor nos diz que é aquele que representa seus pais como membro e representante de sua linhagem. O filho real, por sua vez, enuncia o temporal, o nascimento e a morte como elementos de sua própria condição parental mortal.

Para Bacha (2002, p.26), o complexo de Édipo, representado pela trilogia pai/mãe/filho, “[...] conspurca a pureza da criança com impulsos incestuosos, libidinais e hostis, destruindo a tão decantada inocência infantil e a mãe santificada que se tornariam um [...] comum a partir do século XVIII.”

Assim, o mito edipiano nos possibilita entender a castração como o mecanismo que permite estabelecer na cultura as regulações entre os sujeitos, por meio do significante Nome do Pai, indicador simbólico da compreensão da função paterna como aquela referente à proibição da relação incestuosa. Em relação a isto, nos fala Cabral (1998, p.116): “[...] aceitar a castração significa reconhecer que o desejo fundamental de plenitude não pode ser satisfeito e, portanto, o lugar da falta não pode ser preenchido”.

Diante disso, o complexo de Édipo, na perspectiva lacaniana, indica que o Nome do Pai aparece como aquele que, por meio da castração, intima o sujeito a desejar (JURANVILLE, 1995).

Entretanto, Rosa (2000) nos diz que, na atualidade, há discussões em torno do declínio do Nome do Pai e o quanto isto tem efeito sobre as estruturas sociais. Essas reflexões não são novas, uma vez que Freud já declarava sua preocupação diante do avanço da modernidade e da constituição de uma subjetividade onde a liderança do pai iria desaparecer. Quanto ao enfraquecimento desta liderança do pai, Fish (2003) destaca que a figura paterna perdeu seu poder abusivo, de todo-poderoso, chefe da família, submetendo os membros da família a seus caprichos. No entanto, Rosa (2000) nos diz que, na nossa cultura, mesmo sofrendo modificações, a referência ao pai testemunha à criança que se trata de uma delegação, e que mesmo não sendo representado pela figura do pai, a função jamais ficará sem titular.

Neste sentido, concordamos com as palavras de Rosa (2000, p.87): “Pensamos que trata-se menos do que instituir o pai a qualquer preço, de repensar o lugar da paternidade e da família hoje.” Mais do que refletir apenas sobre o lugar do pai, na família, consideramos importante refletir sobre o espaço dado tanto ao pai, quanto à mãe e ao filho na família de hoje, discutindo as funções de cada um sob o olhar da criança e na perspectiva psicanalítica.

2.4. A AMBIVALÊNCIA COMO REPRESENTANTE DO CONFLITO HUMANO

Desde o princípio tendíamos por igual ao amor e ao ódio, à crítica e à veneração. A psicanálise chama ambivalente esta propensão pelas atitudes antagônicas” (Freud, 1914).

O termo ambivalência foi inicialmente elaborado por Bleuler numa perspectiva clínica, que considerava em seus estudos a existência da ambivalência afetiva. Posteriormente, o conceito foi retomado por Abraham que o abordou do ponto de vista genético. Mas, Freud ao tratar do termo ambivalência retornou à idéia inicial de Bleuler, dirigindo seus estudos também para um domínio afetivo.

Num estudo realizado por Murta (1999, p.149) o termo ambivalência é tratado numa perspectiva freudiana, sendo considerado, por sua vez, como: “[...] um conceito que marca a existência de um conflito representado por pares de forças que se opõem; uma oposição do tipo sim-não, onde a afirmação e a negação ocorrem ao mesmo tempo e são indissociáveis” .

Assim, a ambivalência afetiva que foi tratada por Freud na obra “Totem e tabu”¹⁵, escrita em 1912-13, se constitui no fato de um mesmo objeto ser amado e odiado, com a mesma intensidade, pelo sujeito. Segundo Murta (1999), nesta obra, Freud se propõe a entender a existência dos fenômenos psíquicos individuais, ou seja, o conflito existente no humano entre desejo e moral, tendo por base o estudo dos processos psíquicos dos povos primitivos.

Como nos explica Gabbi Jr (1991, p.133), “trata-se de investigar as origens da religião e da moral para dar conta dos processos mentais envolvidos, ou seja, do inconsciente”.

Argumentando sobre a proibição que caracteriza o tabu nos povos selvagens, Freud (1912-13, p.39) salienta:

¹⁵ O totem se constitui num espírito guardião. Mesmo perigoso, protege todos os indivíduos do clã, que estão obrigados a obedecer uma lei que proíbe relações sexuais entre pessoas do mesmo totem. Já o tabu pode ser caracterizado como sendo a proibição ou a restrição de alguma coisa (FREUD, 1912-13).

Tudo é proibido, e eles (os povos selvagens) não têm nenhuma idéia por quê e não lhes ocorre levantar a questão. Pelo contrário, submetem-se às proibições como se fossem coisa natural e estão convencidos de que qualquer violação terá automaticamente a mais severa punição.

Neste sentido, Emerique (2001) nos aponta que Freud fez uma relação entre a proibição que caracterizava o tabu nos povos selvagens e as proibições que os pacientes neuróticos obsessivos se impunham, particularmente à proibição de tocar.

Relacionando o tabu dos povos selvagens e as proibições dos neuróticos numa atitude ambivalente, Freud (1912-13, p.48) aponta:

(as tribos) [...] devem, portanto, ter uma atitude ambivalente para com os seus tabus. Em seu inconsciente não existe nada que mais gostassem de fazer do que violá-los, mas temem fazê-lo; temem precisamente porque gostariam, e o medo é mais forte que o desejo. O desejo está, inconscientemente, [...] em cada membro individual da tribo, do mesmo modo que está nos neuróticos.

Ainda neste contexto, ressalta Freud (1912-13, p.44):

O ponto de concordância [...] entre as proibições obsessivas dos neuróticos e os tabus é que essas proibições são igualmente destituídas de motivo, sendo do mesmo modo misteriosas em suas origens.

Além disso, Murta (1999) acrescenta outros pontos de semelhança entre as proibições do tabu e dos neuróticos. Esta mesma autora diz: “[...] as proibições são passíveis de deslocamento para outros objetos [...], são altamente contagiosas [...] (e) criam imposições que resultam em atos cerimoniais” (p.152).

Desta forma, o que sustenta esta analogia entre o tabu e os sintomas dos neuróticos é a ambivalência. Tanto os selvagens quanto os neuróticos têm atitudes ambivalentes. Neste sentido, nos diz Freud (1912-13, p.52):

Verificamos que eles apresentam todos os sinais de serem derivados de impulsos ambivalentes [...]. Se agora conseguirmos demonstrar que a ambivalência, isto é, a dominância de tendências opostas, pode também ser

encontrada nas observâncias do tabu, ou se pudermos apontar algumas delas que, como atos obsessivos, dão expressão simultânea a ambas as correntes, teremos estabelecido a concordância psicológica entre o tabu e a neurose obsessiva naquilo que talvez seja sua característica mais importante, ou seja, a ambivalência dos sentimentos humanos.

Para investigar os determinantes psicológicos dos tabus, Freud (1912-13) fez referência aos inimigos assassinados, aos chefes e aos mortos, observando neles uma ambivalência de impulsos amorosos e de hostilidade, além de uma identificação com o objeto hostil.

Em relação aos inimigos, Freud (1912-13, p.55) conclui:

[...] os impulsos que expressam para com um inimigo não são unicamente hostis. São também manifestações de remorso, de admiração pelo inimigo e de consciência pesada por havê-lo matado.

As atitudes para com os chefes também caracterizam sentimentos ambivalentes, como o dever de protegê-los, evitando o contato com eles, como também vigiá-los, para ter certeza que usam seus poderes a favor dos governados. Assim, os chefes podem ser adorados num momento, mas desprezados no momento seguinte.

Nesta perspectiva, Freud (1912-13) argumenta que, a base que permite a compreensão dessas ambivalências dos selvagens para com seus chefes, remonta a uma das dimensões do complexo de Édipo, ou seja, o conflito entre sentimentos de afeição e de ódio/ciúme que o filho sente em relação ao pai.

No caso dos mortos, ele ressalta: “sabemos que os mortos são poderosos soberanos, mas talvez fiquemos surpresos de que podem ser tratados como inimigos” (p.66). Desta forma, eles são vistos como figuras demoníacas. Neste contexto, nos diz Freud (1912-13, p.73) “[...] após a morte os que tinham sido mais queridos se transformavam em demônios [...]”. A transformação do morto em demônio pode ser vista como uma projeção dos sentimentos hostis dos sobreviventes, por medo de uma punição. Deste modo, no luto, os sentimentos afetuosos e hostis são vividos por meio de um conflito entre desolação e remorso. (MURTA, 1999).

Com isso, esta mesma autora, apresenta o que se destaca em “Totem e tabu”:

[...] é a tensão permanente explorada por Freud entre pares antitéticos de sentimentos aqui ressaltados: admiração e temor, confiança e desconfiança, hostilidade e remorso. O par amor e ódio é a sua maior expressão. É a ambivalência afetiva que é tomada como eixo compreensivo para essa analogia (MURTA, 1999, p.162).

Entretanto, apenas olhando para o conceito de pulsão de morte que foi introduzida na obra freudiana “Além do Princípio do Prazer”, de 1920, poderemos encontrar referência sobre a origem da ambivalência (EMERIQUE, 2001). Anteriormente a esta segunda tópica freudiana, que caracteriza o conflito entre princípio de vida e princípio de morte, na primeira tópica, Freud contrapunha duas espécies de pulsões que chamava de pulsões sexuais¹⁶ e pulsões do ego¹⁷.

O fenômeno clínico da compulsão à repetição¹⁸ provocou Freud e levou-o a alterar sua teoria psicanalítica, que passou a considerar a existência da pulsão de morte¹⁹. Assim, nos diz Freud (1920, p.63): “[...] fomos levados a distinguir duas espécies de instintos: aqueles que procuram conduzir o que é vivo à morte, e os outros, os instintos sexuais²⁰, que estão perpetuamente tentando e conseguindo uma renovação da vida [...]”. Deste modo, a pulsão de morte atua no sentido de fazer retornar à condição de inércia em que o organismo se encontrava antes do nascimento, um estado de completude total, no qual não havia separação. Como afirma Kupfer (1989, p.57) “[...] tudo jaz em perfeita estabilidade, nada se movimenta, a matéria inerte – como a morte”. Nesta perspectiva, “a morte é o ‘verdadeiro resultado e, até esse ponto, o

¹⁶ Freud considera a libido como sendo a energia das pulsões sexuais (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998).

¹⁷ São assimiladas as pulsões de autoconservação e contrapostas às pulsões sexuais (Ibid.)

¹⁸ Processo de origem inconsciente, pelo qual o sujeito repete experiências antigas e desagradáveis por ele vividas e que dificilmente poderiam ser articuladas ao prazer (Ibid.).

¹⁹ Opostas às pulsões de vida, as pulsões de morte tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico. Voltadas primeiramente para o interior e tendendo à autodestruição, as pulsões de morte seriam secundariamente dirigidas para o exterior, manifestando-se então sob a forma de agressão ou destruição (Ibid.)

²⁰ Os instintos sexuais também chamados por Freud de pulsões sexuais, foram reunidos às pulsões do ego. Assim, ambos foram denominados como pulsão de vida.

propósito da vida’, ao passo que o instinto sexual é a corporificação da vontade de viver” (FREUD, 1920, p.67).

Concluindo então a segunda tópica freudiana, podemos considerar a existência no ser humano de duas pulsões contrárias, a pulsão de vida, também chamada de Eros e a pulsão de morte, conhecida também como Thanatos. Nas palavras de Freud (1923, p.53): “[...] a própria vida seria um conflito e uma conciliação entre essas duas tendências”.

Na obra “Além do Princípio do Prazer” Freud (1920) nos fala sobre a ambivalência entre Eros e Thanatos. Ele diz: “o objetivo de toda a vida é a morte, e, voltando a olhar para trás, [...] as coisas inanimadas existiram antes das vivas” (p.54). Entretanto, é necessário lembrar que, para Freud, tanto Thanatos quanto Eros são importantes à vida humana. Nas suas próprias palavras: “Qualquer uma destas pulsões é tão imprescindível como a outra, e de sua ação conjunta e antagônica brotam as manifestações da vida” (p.69).

Entretanto, Murta (1999) nos adverte que a compulsão à repetição é uma manifestação da pulsão de morte que age no inconsciente e que, contrariando as pulsões de vida, tem por fundamento a desintegração e a morte. Esta autora explica: “isto porque, do ponto de vista do inconsciente onde a pulsão de morte atua, não há cisão, não há dissimetria. E o que o organismo busca é retornar para esse estado de completa constância de energia, perturbada pelo surgimento da vida (p.167). Completando esta idéia, Kupfer (1990) nos diz que a ação da repetição fixa e torna as coisas permanentes. Ou seja, encena de certo modo, a morte, lugar por excelência da ausência de movimento.

Na obra “Esboço de Psicanálise” (1932), Freud nos alerta que, a pulsão de morte precisa ser expressa externamente sob sua forma de agressividade e destrutividade, pois do contrário, a retenção desta pulsão levaria a pessoa às doenças e à destruição.

Considerando assim, estas duas pulsões: Eros e Thanatos, chegamos então na fonte primordial da ambivalência. Nas palavras de Murta (1999, p.169): (a ambivalência) “[...] é uma manifestação do dualismo pulsional que atua [...] no organismo”.

Porém, como as ações das pulsões não acontece isoladamente, Freud na obra “O Ego e o Id” (1923), refere-se aos termos fusão e des fusão das pulsões. Em relação a isto, Freud (1923, p.55) argumenta: (a ambivalência) “[...] não deveria ser encarada como produto de uma des fusão; a ambivalência, contudo, é um fenômeno tão fundamental que ela mais provavelmente representa uma fusão instintual que não se completou”.

Isto significa então que está presente na ação do sujeito, tanto elementos da pulsão de morte, o ódio, quanto elementos da pulsão de vida, o amor, sendo que ambas pressionam o sujeito à ação (MURTA, 1999). Para Murta (1999, p.172) “exatamente porque a fusão não se completou, a ambivalência existe”.

Desta forma, Emerique (2001) lembra Freud, quando comenta que esta ambivalência, como já mencionamos anteriormente, é um correspondente do conflito psíquico constitutivo do ser humano. Concordando com esta idéia, Kupfer (1990) diz que este conflito é necessário para que exista oposição, antagonismo, para que alguma coisa se desloque no aparelho psíquico. Deste modo, podemos entender que a principal característica do sujeito psicanalítico é estar submetido a conflitos dos quais sua consciência não se dá conta (REIS, 1997).

**CAPÍTULO III - REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A
PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO**

3.1. A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: (DES)ENCONTROS

O pedagogo de hoje reconhece, independentemente de atribuir ou não à psicanálise tal inclinação, o valor do equívoco, do lapso, da formação lacunar ou da estratégia que quebra a lógica linear, como possíveis caminhos para a descoberta de novos conhecimentos. A língua não é utilizada meramente no seu valor de código mas também como espaço de acúmulo de um saber inconsciente (JERUSALINSKY, 1999).

A relação entre psicanálise e educação é, atualmente, tema de discussões. Por um lado, há psicanalistas que defendem uma parceria entre psicanálise e educação. Por outro, temos psicanalistas que não conseguem enxergar esta aproximação, uma vez que a psicanálise estaria voltada para o âmbito da singularidade do sujeito psíquico e a educação, para a garantia da universalidade do saber (GUIRADO, 1997). Entretanto, estes debates se iniciaram a partir dos trabalhos de Freud. Desta forma, “desde Freud essa irreverente senhora (a psicanálise) não pára de se intrometer em campos da criação humana que estão bem além da psicopatologia” (BACHA, 2002, p.18).

As idéias de Freud a respeito da educação estão relacionadas as suas descobertas psicanalíticas. A educação sempre o acompanhou por toda a extensão de sua obra e jamais deixou de ser para ele motivo de reflexão. A cada construção de um conceito, ele refletia sobre as consequências desta conceituação para o âmbito da cultura, da sociedade e da educação (Kupfer, 1990).

Porém, Hohendorff diz (1999, p.53):

Que a psicanálise possa ter algo a dizer acerca do ato educativo, pode parecer meio estranho, principalmente porque ela não propõe nenhuma metodologia educacional. Ao contrário, aponta os limites das metodologias. Seu ponto de mira se situa nos efeitos que a educação pode produzir e suas implicações para o sujeito humano.

Apesar de Freud ter considerado a educação como a mais importante das análises, ele apontou em uma de suas últimas obras²¹, que tanto educar, quanto governar e psicanalisar são profissões impossíveis, considerando a descoberta do desejo, do inconsciente²² e o fato do homem jamais se submeter à autoridade.

Para Kupfer (1989), isto faz o educador lembrar que seu instrumento de ação não é tão poderoso quanto supunha, pois as forças presentes no inconsciente, escapam ao controle do ser humano e, desta forma, ao controle do educador. É, neste sentido que Freud nunca acreditou que a educação, mesmo impregnada de ensinamentos da psicanálise, pudesse proteger completamente o educando dos recalcamientos; pois para ele, o inconsciente não é educável. Em detrimento disso, ele entende a educação como uma profissão impossível.

Isto se torna mais verdadeiro quando levamos em conta que a etimologia da palavra educar tem como significado endireitar (LAJONQUIÈRE, 1997). Nesta perspectiva, é significativa a idéia de Dolto (1998, p.2), quando afirma: “(a) educação deve ser sempre contestada por aquele que foi educado. É nesse sentido que Freud podia dizer: ‘não há boa educação’”.

Segundo Kupfer (1990) é possível realizar uma leitura da educação a partir dos conceitos psicanalíticos, entretanto, é extremamente complicado fazer uma aplicação da psicanálise à educação, uma vez que a psicanálise contempla um saber sobre o inconsciente, tendo por meio da transferência, o instrumento de trabalho capaz de produzir mudanças no indivíduo.

Porém, para Pereira (1994), Freud entende a transferência como um fenômeno psíquico presente em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes. Deste modo, a educação, assim como a psicanálise, também utiliza o amor transferencial para atingir seus objetivos. É um amor àquele que

²¹ A obra é “Análise terminável e interminável”, de 1937.

²² Laplanche e Pontalis (1998) mostram o inconsciente como sendo um conjunto dos conteúdos não presentes na consciência. Kaufmann (1996), por sua vez, lembrando Freud, afirma que todo o psiquismo é o inconsciente. Assim, a reflexão freudiana do inconsciente lembra algo parecido com as “trevas profundas”.

lhe oferece o ensino, prometendo, com isso, acabar com a falta (STOLZMANN e RICKES, 1999).

Nesta perspectiva, o professor é objeto de transferência, por isso, torna-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno. Se enquanto professor, ele conseguir lidar com esta transferência, sem deixar de lado a especificidade de seu papel, estará facilitando o processo de autonomia do aluno e desistirá de mantê-lo preso ao modelo do mestre (BARONE, 1995).

Mas, o que este aluno transfere ao professor? Kupfer (1989) responde esta perguntando dizendo que este aluno transfere suas experiências vividas primitivamente com os próprios pais.

Neste sentido, temos as palavras do próprio Freud (1914, p.248):

Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos.[...] Essas figuras substitutivas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as “imagos”, do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs e, assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias [...].

Estas simpatias e antipatias, mencionadas por Freud, consistem nos sentimentos ambivalentes expressos no mito do rei Édipo, que tem como fonte a relação com o pai. Para Bacha (2002), os professores são pais substitutos; portanto, herdam a mesma ambivalência, o poder e a autoridade. Na mesma obra citada acima, completa Freud (1914, p.249):

Estes homens, [...] tornaram-se nossos pais substitutos. [...] Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa.

Em detrimento disso, concordamos com Viorsti (2002), quando diz que o complexo de Édipo nunca será completamente eliminado, ou seja, lutaremos com ele durante todo o decorrer de nossas vidas. Assim, Pereira (1994) complementa dizendo que o complexo de Édipo é o que introduz efetivamente a criança na cultura, e que desta inserção vão resultar suas relações com a lei,

com os limites, com as figuras de autoridade, por isso é que o complexo de Édipo é, para Freud, o motor da educação.

Entretanto, para além da transferência, Schaffer (1999, p.111) ressalta os motivos da impossibilidade de uma aplicação da psicanálise à educação:

[...] não há possibilidade de uma aplicação da psicanálise à educação, na medida em que são também opostas. A educação lida com a possibilidade de positivar uma aprendizagem, de fazer uma prática sem deslizes, de cujos erros e faltas ela não tem como dar conta, justamente porque se calca em cima da condução de algo que é possível de ser desvelado, conhecido. E a psicanálise lida com o lugar do não-saber, do não-todo.

Nesta direção, tanto Hohendorff (1999) quanto Becker (1999) concordam que o ato educativo encontra-se no campo da previsibilidade e homogeneidade, sendo que a premissa de estudo e intervenção é sempre o homem racional, senhor de suas ações e consciente de si. A psicanálise subverte essa premissa no momento em que estabelece que a vida mental não se restringe à consciência, estabelecendo um novo discurso sobre o homem, deste, como sujeito do inconsciente.

Deste modo, Freud fere pela terceira vez o narcisismo do homem²³, mostrando ao ego (Eu) que ele não é senhor nem mesmo em sua própria casa, a consciência. Como nos lembra Kupfer (1990, p.145), “a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre nossa vontade”, como até então se pensava.

Segundo Oliveira (2001) esta descoberta do inconsciente exigiu do homem a responsabilidade de assumir-se, impondo-lhe a necessidade de responsabilizar-se pelos seus atos e seus destinos.

Além do inconsciente, a psicanálise trouxe à luz os desejos (FREUD, 1913). Desta forma, este sujeito do inconsciente, é desejante e está presente no processo educativo. Isto nos faz pensar que [...] “a educação escapa à intencionalidade do educador, (pois) envolve identificações inconscientes. Não

²³ A primeira vez foi quando se soube que a Terra não era o centro do universo. Posteriormente, o segundo golpe veio com a investigação biológica que mostrou nossa descendência animal, caindo por terra o lugar supostamente privilegiado do homem na criação.

é propriamente fruto de ações intencionais, pois estas dependem de inter-relações e da intersubjetividade” (ASSIS e OLIVEIRA, 2003, p.247).

A consideração da existência do sujeito do desejo (inconsciente) no processo educativo faz com que o educador se submeta a uma imposição dupla: uma que é regular seus próprios desejos e outra que é regular os desejos dos educandos (CUKIER, 1996). Assim, para Bacha (1998), o educador é um personagem dividido entre liberar e reprimir. Segundo ela, Freud sempre enfatizou que educação é repressão, por isso, acredita que a questão principal da educação é saber dosar esta frustração.

Calligaris (1994, p.25) acredita que na visão dos psicanalistas, educação e castração são, de uma certo modo, sinônimos: “[...] os dois termos designam processos pelos quais se pretendia que sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos”.

A educação, portanto, deve buscar seu caminho entre a Cila da não-interferência e o Caríbdis da frustração, ou seja, tentar descobrir um ponto ótimo que possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo (KAUFMANN, 1996).

Contudo, ultrapassando um olhar de educação que estaria no dilema entre liberar ou reprimir, Bacha (1999) também aponta que educar é seduzir, pois o educador quando apaixonado pelo que faz, pelo seu trabalho, pelo conhecimento, provoca no aluno efeitos sedutores, ou seja, o fascínio provocado pela relação apaixonada do educador com o conhecimento, alimenta e desperta o desejo do aluno por aprender. No entanto, esta mesma autora ressalta que é uma sedução não no sentido de domínio, de um indivíduo sobre o outro, advertindo para o perigo do educador querer moldar o aluno à sua imagem, destruindo assim, sua individualidade.

Para Souza (2003), a psicanálise permite olhar para a educação com menos autoritarismo, mais estímulo à liberdade de pensamento e com cuidado em relação às ilusões e falsas verdades impostas pelo adulto. Nesta perspectiva, Kupfer (1999, p.97) considera:

[...] a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia²⁴) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho.

Em relação a ética Lajonquière, ao fazer a abertura do livro de Francis Imbert (2001): “A questão da ética no campo educativo”, diz que quando esta ética é considerada no processo educativo, há a valorização do sujeito, ou seja, o sujeito do desejo inconsciente. Deste modo, por meio da ética é possível que o sujeito reconheça seu desejo, construindo sua diferença no mundo e percebendo que o lugar da verdade absoluta não é possível (BENETTI, 2001).

Bacha lembra Freud, quando afirma que esta educação que reconhece o desejo é chamada de educação para a realidade, que ele proponha. “(É) [...] fazer a criança considerar a realidade externa, maturidade social e suas exigências, mas também a realidade psíquica, a realidade do desejo” (BACHA, 1998, p.90).

Assim sendo, educar para a realidade é sinônimo de educar para o desejo. Em outras palavras, educar visando possibilitar o reconhecimento da realidade do desejo. (LAJONQUIÈRE, 1999).

Pensando deste modo, a ética nos leva a questionar sobre princípios que são de origem diferente das necessidades. O fundamento da ética é a lei, que é simbólica. A lei inscreve uma separação que diferencia, libertando o sujeito. A inscrição inaugural dessa lei que funda o desejo e a palavra impõe uma renúncia ao excesso de gozo, presente em todas as sociedades humanas na forma da interdição do incesto (KEHL, 2002).

Segundo esta autora, a lei não está escrita em lugar nenhum, e não é autorizada por nada, além de si mesma. Diferente dos códigos morais, que se originam nas diferentes culturas e nações, a lei não se situa na história e não tem autoria, pois ela possui um origem mítica. Para Lajonquière (1999) esta lei proíbe, mas possibilita uma gama de possíveis outros, marcando uma diferença em relação ao proibido.

²⁴ Segundo Lajonquière (1999) não podemos confundir pedagogia com educação, pois para ele, a pedagogia, se constitui na busca de um conjunto de conhecimentos universais estabelecidos a priori. É um saber que tende a controlar racionalmente as complexas e inúmeras variáveis que ativam esse processo (Bacha, 2002).

Neste caminho, Imbert (2001) aponta que o engajamento ético difere da obediência às regras, uma vez que a ética não é a moral, pois enquanto a moral estabelece ligações, exige ordem e disciplina, trabalhando com a classificação, no domínio do previsível e do controlável, a ética rompe, olhando o sujeito para fora dos moldes, ao ponto de não ter receio de transgredir as prescrições e práticas morais. Para entendermos melhor a moral, devemos olhar para a sua base de constituição que é a regra. A regra estabelece o vínculo, por meio da aquisição de bons hábitos. Ela reúne e mantém o todo unido, tendo como desafio a fabricação de imagem. Para Lajonquière (1999) a regra formula o imperativo de fazer como todos, obrigando a cumprir o pedido.

Assim, concordamos com Imbert (2001, p.15) quando diz:

“A ética substitui a perspectiva moral de uma fabricação de hábitos que garante ao Eu sua boa conduta e conformidade às normas, pela perspectiva do sujeito, da fala e do desejo singulares”.

Pensando numa conexão entre psicanálise e educação, Pereira (1994, p.215) afirma que a tarefa de ensinar fica marcada por uma exigência ética, que não é simples, pois talvez seja neste ponto que se encontra toda a dificuldade, “pois se ensinar é possível, nem por isso deixa de esbarrar no desejo”.

Entretanto, a pedagogia está impregnada de moral, diz Pereira (1994). Esta moral é a própria essência da empreitada pedagógica. Neste contexto, Kupfer (1999) acredita na impossibilidade de relacionar psicanálise e pedagogia porque considera estas duas disciplinas opostas em estruturas, apontando que são e foram inúteis as tentativas de criar pedagogias psicanalíticas.

Nas palavras de Lajonquière (1999, p.33): “Como sabemos, o desejo não pode virar objeto de projeto pedagógico algum, por isso o contra senso do próprio termo pedagogia psicanalítica”.

Desta mesma forma, a autora citada há pouco, salienta que as propostas que tentam mesclar o emocional com o cognitivo nada lembram uma psicanálise do sujeito radicalmente dividido, que não pode assimilar uma proposta de uma inteligência emocional integradora e apaziguadora (KUPFER,

1998). Entretanto, Souza (2003), alerta que isto não significa que a psicanálise não possa ser útil à pedagogia, uma vez que são apenas dois campos com princípios e diversos modos de relação interpessoal.

Neste contexto, Stolzmann e Rickes (1999), colocam que a psicanálise pode possibilitar que o educador construa uma leitura mais alicerçada numa ética do que propriamente numa metodologia. Pois, qualquer metodologia pedagógica implica um ordem, estabilidade e previsibilidade. Porém, na medida em que o ensino se torna muito controlado, não deixa mais espaço para a subjetividade (HOHENDORFF, 1999).

Para Benetti, (2001), não se trata de pensar a educação como sendo a pura imprevisibilidade, mas de possibilitar que esta faça uma mistura do imprevisível com a previsão, na qual ocorra uma síntese marcada pela singularidade, pois a psicanálise aponta o singular em relação ao universal.

Lajonquière (1999) ressalta que a psicanálise não mostra os elementos que devem ser misturados considerando uma receita previsível para a educação. Pelo contrário, este autor coloca que ela apenas assinala as condições que podem vir a torná-la de difícil acontecimento.'

Assim, utilizo das palavras de Bacha (1998, p.11): Então, o que é educar? Esta mesma autora nos responde: (é remeter) ao plano simbólico, inconsciente, onde o sim e o não podem conviver lado a lado, e onde a ambiguidade reina soberana .

Deste modo, não se trata de utilizar a sala de aula como espaço para terapia, mas sim de utilizar alguns pressupostos psicanalíticos como ferramentas para pensar a educação. “Não há uma receita mágica nos orientando sobre como educar, mas uma colocação de teorias freudianas que nos auxilia a pensar e efetuar tarefa tão ‘impossível’” (BACHA, 2002, p.139).

Para Mrech (2001) o fundamental no processo educativo é perceber o aluno em toda a sua singularidade, pois esta singularidade é que vai conduzir o processo e não um modelo universal.

Nesta perspectiva, a educação pode ser vista na perspectiva de resgate de um sujeito que se opõe à objetivação do mundo do consumo, à transformação do mesmo em mercadoria, mostrando que o sujeito é dividido,

não repetido, não em série (KUPFER, 2001). Esta mesma autora nos diz ainda que, no momento que o educador opera a serviço desse sujeito dividido, ele tem o papel de fornecer os objetos do mundo para o aluno que, escolherá aqueles que lhe dizem respeito.

Contudo, Mrech (2001) e também Bacha (2002) alertam que os educadores ignoram a presença do inconsciente deles e dos educandos, na relação pedagógica. Nesta direção, nos diz Hohendorff (1999, p.59):

Quando um professor supõe estar se dirigindo ao Eu do aluno, o que está atingindo também, sem sabê-lo, é o seu Inconsciente [...]. [...] na relação pedagógica o inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior do que todas as suas intenções conscientes.

É neste aspecto, que a realidade do inconsciente aponta que a palavra escapa ao falante, pois ao falar, o educador revela-se e até se perde, indo na direção oposta àquela intencionada. Assim, a palavra acaba por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente (KUPFER, 1990).

Porém, Mrech (1999) acrescenta que o inconsciente tem sido pouco estudado na educação. Este fato nos parece preocupante, pois educar também remete ao inconsciente, ao plano simbólico e ao desejo.

Ao desconsiderar a presença do inconsciente na educação, o ato educativo passa a se concretizar de uma mesma forma para todos, não reconhecendo neste processo, a singularidade dos sujeitos. Isto acontece, porque se parte de um pressuposto de que os educandos são iguais, que todos são semelhantes desde o início e, com isso, não é necessário mais do que uma única forma de ensinar e de aprender, proporcionando uma rigidez no programa e uma uniformização dos sujeitos. Nas palavras de Bacha (2002, p.13): “Máquinas, além de apenas se prestarem ao uso de outrem, não são divididas por um inconsciente”.

Mas, para a psicanálise, a realidade psíquica de cada sujeito é singular e marcada pela diferença. Nesta perspectiva, o ato de ensinar e aprender é compreendido como um processo marcado pela singularidade do sujeito e, conseqüentemente, pela impossibilidade de saber tudo sobre ele.

Para Kupfer (1989), um educador que considera as idéias psicanalíticas, aprende que não tem como controlar os efeitos inconscientes que produz sobre seus alunos. Neste caminho, é possível estabelecer uma relação com o educar que reconheça o imprevisível, as ambiguidades, a incompletude e principalmente a singularidade da constituição psíquica dos sujeitos (BENETTI, 2001).

Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render (KUPFER, 2001, p.120).

Isto é possível, mesmo entre os pedagogos, pois atualmente, não há mais certeza para a pedagogia. Concordo com Dolto (1998), que estamos numa época em que cada um tem, de redescobrir a confiança em sua intuição, criticando sua própria postura. Um momento em que o pedagogo precisa exercitar a própria escuta, dando a palavra à criança, ou seja, permitindo que ela também participe deste processo educativo.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

[...] Lacan não receia a perda do rigor da psicanálise em decorrência da abertura à relação com outros discursos. Sua aposta, que tomamos para nós, é a de que (ela) [...] pode habitar a universidade, sem prejuízo ou deteriorização para si ou para as práticas universitárias, e, ao contrário, com a possibilidade de que a conexão entre essas duas formas discursivas pode ser frutífera a ambas (ELIA, 2000).

O presente estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa se caracteriza por uma diversidade e flexibilidade. Neste tipo de estudo, não se admite regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

Neste contexto, este estudo tem como fundamentação teórica a psicanálise. Segundo Elia (2000, p.20): “trata-se [...] de um modo de conceber e de fazer pesquisa que deve ser claramente diferenciado, em sua especificidade, do modo científico de conceber e de fazer pesquisa”. Isto porque, a psicanálise aponta para a presença do sujeito do inconsciente no campo do saber e da experiência do homem.

Portanto, no campo da psicanálise, há a inclusão do sujeito em toda a sua extensão, e em todos os seus níveis, seja saber teórico e prático e também atividade de pesquisa. Isto significa que a psicanálise faz toda a diferença quando coloca em cena o sujeito que antes fora pressuposto, entretanto excluído da cena pela ciência (ELIA, 2000).

Neste caminho, este mesmo autor diz que o inconsciente constitui-se num campo de pesquisa da psicanálise, que inclui o sujeito. Deste modo, pode-se dizer que o objeto da psicanálise é o inconsciente, é uma gama de significados emocionais que se organizam pelo desejo, podendo se manifestar na consciência e também no ambiente (LINO DA SILVA, 1993). Para Mezan (1993) é preciso considerar as implicações desse fato, pois o inconsciente está no próprio cerne da elaboração teórica em psicanálise. Assim, “o trabalho de pesquisa em psicanálise parte do singular; tenta apreender as determinações

dessa singularidade [...] e visa extrair dela a dimensão universal que, por sua própria natureza, ela contém” (MEZAN, 1993, p.89).

No livro *Interfaces da Psicanálise* (2002), Mezan distingue o singular do universal da seguinte maneira: o singular é aquilo que é único, pessoal e intransferível e o universal é tudo aquilo que compartilhamos com os demais humanos, como a linguagem, ou seja, aquilo que constitui a humanidade do homem e determina nossa condição comum.

Nesta perspectiva, Elia (2000, p.23) aponta para o seguinte fato:

[...] O saber do inconsciente não é apreensível por uma mera aplicação do saber acumulado pelo [...] cientista, mas se recoloca a cada vez, inédito, único e singular, a ser lido segundo uma estrutura que, por sua vez, não coincide com o saber universal e genérico da ciência clássica, mas inclui necessariamente o real inapreensível pelo universal.

Assim, a psicanálise trabalha com a inclusão do sujeito no campo de sua experiência pela via do inconsciente. Por isso, o presente estudo considera a subjetividade como própria da natureza do aparelho psíquico e com isso o mito da objetividade, da universalidade e da neutralidade científica cedem lugar à noção de abertura, construção e participação, assinaladas pelo desejo. Deste modo, nos diz Lino da Silva (1993, p.22): “ao iniciar-se uma investigação, portanto, há que renunciar aos conhecimentos prévios e colocar-se numa posição de receptiva curiosidade”.

Em outras palavras, independente da temática da pesquisa ou da problemática investigada, ao pesquisador está posto o desafio de dirigir sua escuta, sua intenção de pesquisa ao que visa saber, sem partir de um saber previamente estabelecido (ELIA, 2000). Neste sentido, concordamos com Lino da Silva (1993) quando diz que a pesquisa que contempla a psicanálise valoriza mais a escuta do que a fala, mas a espera do que a indução de um sentido.

Desta forma, a escuta deverá ser realizada, não no sentido de colocar à prova experimental determinadas hipóteses conceituais prévias, mais sim num sentido em que o contexto da descoberta coincide com o contexto da verificação. Esta escuta ocupa lugar primordial no campo da psicanálise, pois é

por meio dela que o pesquisador poderá apreender o que diz o inconsciente. Para Elia (2000, p.23): “Toda pesquisa em psicanálise [...], implica que o pesquisador [...] empreenda sua pesquisa a partir do lugar de escuta [...]”.

No presente estudo, realizamos a escuta por meio da observação, sendo que esta observação foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Esta observação que adotamos, segue o modelo da observação não-estruturada ou livre, sendo que o que é observado não é predeterminado, isto é, é observado e relatado da maneira como ocorre, visando descrever e compreender o ocorrido numa dada situação (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

Nesta perspectiva, coletamos os dados numa instituição escolar, mais propriamente dentro de uma brinquedoteca, a partir da observação do brincar de uma turma de crianças, alunos da Educação Infantil. Elia (2000) ressalta que é possível fazer uma pesquisa psicanalítica em qualquer ambiente institucional pois, como diz Lino da Silva (1993, p. 149): “[...] a psicanálise existe fora do setting: ela é maior que ele e independe dele”. Completando esta idéia, Mezan (1993) acrescenta que a observação da criança fora do *setting* analítico é um método válido para compreender o infantil psíquico.

Adiante, caracterizaremos a instituição escolar, o ambiente da brinquedoteca e as crianças que participaram do estudo. Posteriormente, detalharemos o procedimento de coleta de dados, finalizando com a apresentação de como os resultados serão discutidos.

A escola onde a pesquisa foi realizada é uma instituição da rede particular de ensino, localizada na cidade de Rio Claro, Estado de São Paulo. Esta escola tem mais de cem anos. Durante algum tempo, trabalhou como internato e atualmente, atende em externato, crianças, desde o maternal até o ensino médio. É dirigida pela terceira geração dos seus fundadores, uma família de origem alemã. Sempre trabalhando com crianças de nível econômico elevado, esta escola tem uma grande infra-estrutura, oferecendo aos seus alunos várias atividades extra-curriculares, dentre estas, a possibilidade de os alunos frequentarem uma brinquedoteca.

A brinquedoteca encontra-se localizada no prédio onde funcionam a educação infantil e ensino fundamental (1^a a 4^a séries). É um ambiente

estruturado exclusivamente para o atendimento dos alunos do maternal até 4ª série, desta instituição. Os alunos da educação infantil (maternal até pré-primário) utilizam a brinquedoteca na companhia de seus respectivos professores, durante o horário das aulas, quantas vezes o professor desejar, comumente por um período de trinta minutos, chegando às vezes, a ficar dentro da brinquedoteca cinquenta minutos por dia, com cada professor. Deste modo, tanto os professores do período da manhã quanto os docentes do período da tarde têm possibilidades de utilização deste ambiente. Para os alunos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), os horários para frequentar a brinquedoteca são diferenciados do período das aulas.

Entretanto, é importante ressaltar que, os alunos da educação infantil têm um horário diferente dos alunos do ensino fundamental, em relação à utilização deste ambiente e, mesmo entre as próprias turmas da educação infantil, cada professor tem o(s) seu(s) dia(s) e horário(s) estabelecido(s) para frequentar a brinquedoteca. Cada professor tem liberdade na utilização da brinquedoteca, ou seja, pode utilizá-la seguindo seus objetivos, como por exemplo, permitir que a criança brinque nos ambientes em que deseja ou utilizá-la para fins mais específicos do trabalho pedagógico, como escolher brinquedos que desenvolvam a coordenação motora. Entretanto, a maioria dos professores atende ao propósito da brinquedoteca, ou seja, o brincar livre.

Esta brinquedoteca conta apenas com um espaço interno, ou seja, uma grande sala em forma de L, onde os brinquedos são organizados de acordo com os ambientes, que também são chamados de cantos. Assim, há o canto da casinha, camarim, lanchonete, mercado, consultório médico, escolinha, jogos e carrinhos.

Em cada um destes ambientes, são colocados brinquedos, em sua maioria industrializados, levando em consideração as características de cada ambiente. No caso da casinha, que é o que mais nos interessa, há diversas bonecas, feitas de pano e também plástico, tanto do sexo masculino quanto feminino, de diferentes tamanhos, negras e brancas. Além disso, há pelúcias, carrinhos para o transporte das bonecas, berços, camas, guarda-roupas, roupas e acessórios para boneca. Na parte da cozinha há fogão, geladeira,

armário, mesa com cadeiras, cadeira para boneca, cadeira de balanço e pia. São peças adequadas ao tamanho das crianças, fabricadas em madeira e plástico. Dentro do armário ficam objetos de plástico para uso na cozinha, como pratos, talheres, copos, xícaras, pires, panelas e jarras. Na geladeira, há brinquedos de plástico e borracha que lembram alimentos, como pães, frutas, legumes e carnes.

Assim, o ambiente da casinha tem diversos brinquedos e em grande quantidade, permitindo à criança brincar como se estivesse em uma casa de verdade. Como os cantos não são separados por divisórias, mas apenas por armários abertos, da altura da criança, que servem para a organização dos brinquedos, é possível que a mesma circule pela brinquedoteca, brincando em vários ambientes ao mesmo tempo. Uma parte da brinquedoteca é carpetada e outra parte tem mesas para brincar com jogos e um grande tapete de borracha. Todo este ambiente é colorido, há desenhos nas paredes e os brinquedos, armários e tapetes estão bem conservados.

Neste estudo, escolhemos uma turma de criança composta por doze meninas e cinco meninos, totalizando dezessete crianças. Como estas crianças escolhiam os lugares para brincar, nem todas participaram da pesquisa. Assim, cabe ressaltar que foram realizadas observações apenas das crianças que estavam brincando de casinha, pois o tema de interesse da pesquisa foi as questões familiares, mais precisamente as funções de pai, mãe e filho. Deste modo, pressupomos que a brincadeira de casinha seria a atividade lúdica que mais nos daria possibilidades de saber sobre estas funções. Portanto, foi no contexto do brincar de casinha que realizamos a coleta dos dados.

Partindo deste princípio, fizeram parte destas observações, onze meninas e dois meninos, totalizando treze crianças, sendo que dez crianças têm cinco anos e três têm seis anos. Contudo, este total de crianças não aparece em mesma quantidade nas coletas, uma vez que houve observações que contaram com a participação de cinco, seis, sete, até oito crianças, além do que aconteceu de uma mesma criança ter estado presente em mais de uma observação.

A escolha por esta turma deu-se por algumas razões, a saber: queríamos uma idade em que as crianças ainda tivessem interesse em brincar de casinha, o que contribuiria muito para a realização da coleta. Além disso, tínhamos o interesse em observar um grupo de crianças composto por ambos os sexos.

Assim, a turma que escolhemos atendeu estes aspectos, além de que a professora responsável nos permitiu a observação e mostrou-se interessada pelo estudo. Importante ressaltar que tanto a direção da escola, quanto esta professora foram informadas sobre as finalidades da pesquisa. As crianças também foram avisadas que haveria uma pessoa olhando-as brincar e que esta mesma pessoa estaria anotando suas falas em um caderno. Entretanto, elas já conheciam a pesquisadora, pois a mesma era a professora responsável pela brinquedoteca.

Cabe lembrar que, coletamos os dados nos dias e horários em que esta turma frequentava a brinquedoteca, respeitando a programação da professora. Para tanto, combinamos com ela estes dias e horários.

Realizamos um total de quatorze observações, que tiveram durações que variaram de trinta a cinquenta minutos, cada uma, feitas com a mesma turma de crianças. Posteriormente, selecionamos seis observações que julgamos mais interessantes para o estudo. Escolhemos estas seis observações porque consideramos que nestas, as verbalizações das crianças se mostraram mais significantes, pois apresentaram pontos interessantes a serem discutidos sobre o foco de estudo.

Para a realização das observações, aguardávamos a chegada das crianças, que vinham acompanhadas pela professora. Após a entrada na brinquedoteca, a professora falava que elas poderiam brincar onde quisessem. Desta forma, algumas crianças brincavam com carrinhos, outras com fantoches, peças de encaixe e escolinha. Elas podiam brincar com diversos brinquedos e em vários lugares da brinquedoteca, em função do interesse de cada uma.

Nesta perspectiva, algumas crianças se dirigiam para o canto da casinha, escolhiam seus brinquedos, decidiam que papéis iriam exercer na

brincadeira e começavam a brincar. Estes papéis, ao longo da brincadeira, eram reorganizados pelas crianças, quando desejavam. Iniciávamos as observações no momento em que as crianças começavam a brincar de casinha.

Por várias vezes, durante esta brincadeira, as crianças saíam momentaneamente do ambiente, ou seja, do canto da casinha, continuando a mesma brincadeira em outros espaços da brinquedoteca, como por exemplo: iam até o mercado fazer compras. Mediante estas situações, acompanhávamos as crianças, continuando a coleta em outros ambientes da brinquedoteca.

Estas coletas aconteceram durante todo o tempo que as crianças permaneceram na brinquedoteca, sendo que a professora também ficou presente neste local. Dentro da brinquedoteca, ela permitia que as crianças brincassem onde quisessem, porém apenas alguns dias ela deixava as crianças colocarem fantasias.

Em relação a este assunto, a professora justificou que gastava uma parte do tempo para colocar as roupas nas crianças, além de que depois, precisava auxiliar as mesmas no momento de arrumar estas fantasias nos cabides, o que ocupava mais uma parte do tempo. Assim, como as crianças ficavam na brinquedoteca, o tempo acima mencionado, a professora preferia não disponibilizar as fantasias todos os dias que iam para a brinquedoteca, com o intuito de que as crianças pudessem brincar sem ter que gastar parte do tempo para guardar as roupas.

No decorrer das observações, realizamos intervenções, ou seja, questionamos as crianças que estavam participando da pesquisa. Elia (2000), aponta que um princípio metodológico de pesquisa pode ser construído sob a forma de perguntas cuja formulação circunscreve os problemas cruciais a serem investigados.

Nesta direção, estes questionamentos voltaram-se para o foco de estudo, ou seja, saber das crianças o que elas tinham a dizer sobre as relações familiares, mais precisamente sobre as funções de pai, mãe e filho. Por isso, fizemos perguntas às crianças, durante as observações, sob diversos aspectos

que envolviam as relações familiares, como por exemplo: “Você é a mamãe?”; “Tem papai?”; “Quem trabalha?”; “E se tivesse um pai, o que ele faria?” ; “E a mãe, o que faz?” ; “Quem é a mãe?”. Nesta perspectiva, os questionamentos feitos às crianças, durante a coleta dos dados, não foram previamente elaborados, mas construídos no decorrer das próprias observações, considerando o tema de estudo, ou seja, as relações familiares.

Em relação a isso, Bleger (1980) aponta que observar bem é formular hipóteses enquanto se observa, verificando e retificando estas hipóteses durante o transcurso mesmo, em função das observações seguintes.

Cabe ressaltar que, particularmente, as perguntas voltadas para a figura paterna, como: “E o pai, tem?”; “Onde está o papai?”; “E se tivesse um pai, o que ele faria?”, elaboramos e realizamos também durante as observações, haja visto que percebemos no decorrer da coleta, a presença da mãe e dos filhos na brincadeira de casinha, entretanto, parecia não existir a figura do pai. Desta forma, questionamos as crianças, com o intuito de investigar sobre a presença da figura do pai na brincadeira e para além disso, saber se mesmo na sua ausência, alguém exerceria a função paterna.

Durante as observações, realizamos o registro escrito das verbalizações dos participantes. Este registro aconteceu por meio de anotações feitas em um caderno. Optamos pela não utilização do gravador, uma vez que este aparelho poderia dificultar a distinção das verbalizações de cada participante.

Para preservar a identidade das crianças, nos momentos de registro das falas, optamos pelas mesmas aparecerem precedidas de nomes fictícios, que foram colocados entre parênteses, com o intuito de que a identificação do sexo da criança, aparecesse na coleta dos dados. Segundo Ludke e André (1986) é importante que as informações sejam utilizadas exclusivamente para fins de estudo, respeitando sempre o sigilo em relação aos informantes.

Também entre parênteses, depois do nome fictício da criança, colocamos algumas siglas que lembram sua função na brincadeira. Em relação ao emprego destas siglas, partimos da indicação das próprias crianças, como por exemplo, “eu sou a mamãe”. Assim, as siglas são: P: pai; M: mãe; Fo: filho; Fa: filha; Emp.: empregada; Fax.: Faxineira; B: babá e Prof: professora.

Importante salientar que não alteramos falas, gestos e ações das crianças nos momentos de registro das observações.

Além disso, cabe ressaltar que nestas verbalizações, precisamos considerar a existência da subjetividade de cada participante, assim como também da própria pesquisadora. Segundo Paín (1996), o subjetivo se instaura na irregularidade, se constrói na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. Diante disso, deve-se reconhecer as limitações que existem no sentido do registro de todos os acontecimentos e falas, sendo que, em algumas situações, o registro preciso poderá ter ficado comprometido. Além de que, consideramos impossível estabelecer, conclusões absolutas, verdades universais, como também ter total controle dos participantes e de todas as variáveis da pesquisa.

Também tivemos acesso às fichas de informações das crianças, que foram fornecidas pela professora. Esta ficha foi preenchida pelos pais da criança e contém dados sobre nascimento, filiação, relacionamento da criança com os pais e com outras crianças, atividades e brinquedos preferidos, algumas reações da criança quando diante de certas situações e informações sobre aspectos físicos.

Estas fichas foram importantes pois, por meio delas, soubemos que uma criança tinha seu pai falecido. Para a coleta dos dados, esta criança que tem o pai falecido, recebeu o nome fictício Claudia. Além disso, soubemos que algumas crianças tinham a companhia da babá, avó ou tia, que moravam com elas. Dentre as profissões dos pais destas crianças que observamos, temos médico, comerciante, engenheiro, professor, administrador, químico, empresário e secretário. Dentre as profissões das mães, há psicóloga, advogada, professora, arquiteta, dentista, comerciante, analista de sistemas e bióloga.

Como esta pesquisa é qualitativa e tem como fundamentação teórica a psicanálise, os resultados serão discutidos considerando o referencial teórico psicanalítico. Além disso, levaremos em conta o método utilizado para coleta de dados, ou seja, a escuta e as intervenções feitas durante as observações, o contexto em que estas observações ocorreram e os participantes da pesquisa.

O fato de termos escolhido fazer uma pesquisa acadêmica à luz da psicanálise, pressupõe que a presença do inconsciente permeia as relações entre as crianças durante a brincadeira de casinha. Isto porque, consideramos o brincar como uma linguagem que possibilita a manifestação do sujeito do inconsciente. Nesta perspectiva, concordamos com Meyer (1993) quando diz que não se trata de uma tradução simultânea dos dados, mas da possibilidade de surgimento de significações novas apreensíveis como experiências e que funcionam como aberturas. Portanto, nossa proposta é apresentar mais uma problematização de alguns aspectos referentes à realidade psíquica do que uma explicação destes.

**CAPÍTULO V - APRESENTANDO E DISCUTINDO ALGUNS
RESULTADOS**

Pesquisar com psicanálise é brincar com as idéias. [...] Brincamos com idéias de autores e convidamos o leitor a participar desse jogo (COPIT e HIRCHZON, 1993).

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e discutiremos alguns pontos importantes que envolvem a brincadeira e as relações familiares. Cabe ressaltar que estes pontos surgiram nas observações que foram realizadas junto a um grupo de crianças brincando de casinha dentro de uma brinquedoteca escolar. Assim, consideramos para a discussão dos resultados o contexto da coleta dos dados e a forma como estes foram coletados.

Para a coleta dos dados, trabalhamos na perspectiva de escuta e, deste modo, olhamos para os mesmos sob o ponto de vista do referencial teórico escolhido para este estudo, ou seja, o referencial psicanalítico. Para a apresentação e discussão das seis observações realizadas, nelas fizemos alguns recortes (fragmentos), evidenciando as verbalizações que nos chamaram mais à atenção. Nestes fragmentos, retirados das observações, algumas verbalizações que consideramos mais interessantes para os objetivos deste estudo aparecerão em negrito.

Em relação a estas verbalizações, consideramos que, quando fala, o sujeito coloca seu desejo em questão, fala de si mesmo, expõe-se. Assim, na fala, dizemos mais do que queremos de fato dizer. Como nos diz Lacan (1997, p.45): “[...] não apreendemos o inconsciente senão em sua explicação, no que dele é articulado que passa em palavras”. Desta forma, supomos que apenas podemos tratar do inconsciente a partir do dito, do que é falado, aqui falado pelas crianças, pois, segundo Dolto (1985), é realmente preciso escutar o que dizem as crianças. Do mesmo modo, concordamos com as palavras de Fernández (2001, p.130): “Hoje se faz mais imperioso do que nunca possibilitar a escuta e a palavra [...] às crianças”. Mais do que isso, que estas sejam ouvidas para além do que dizem (LACAN, 1999).

Este primeiro olhar para as observações não impede outros olhares nem deve ser generalizado, uma vez que apontam para a subjetividade humana, que é única. Como lembra Mezan (2002), o sujeito contém uma dimensão

inconsciente que, inevitavelmente, virá co-determinar a natureza, a qualidade e a amplitude da experiência vivida. Completando esta idéia, este autor nos diz:

“Ter uma experiência” significa ser afetado por alguma coisa, pessoa ou situação, e “ser afetado” se traduz por alguma vivência perceptível para quem a atravessa. Contudo, percebê-la ou ter consciência dela não implica que todos os seus aspectos sejam dados de um só golpe e em transparência absoluta, nem que – mesmo no caso de um ato – o sujeito esteja imune às facetas propriamente inconscientes de sua ação ou da sua reação (p.259).

Cabe dizer, então, que esta subjetividade marca tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa; por isso, consideramos que o nosso olhar para os dados é um olhar que comporta, também, a nossa subjetividade. Desta forma, os dados encontram-se à disposição, nos anexos, para que outras leituras possam ser feitas. Isto nos remete a pensar que, ao trabalharmos com o referencial psicanalítico, estamos falando de um sujeito que a psicanálise retira do campo operatório colocado pela ciência, para que possa constituir um saber sobre o real (ELIA, 2000). Assim, enquanto a ciência trabalha com conceitos nitidamente claros e definidos, a psicanálise encontra-se predestinada à multivocidade por trabalhar, dentre outras coisas, com uma prática construída por palavras (HARARI, 1990).

A íntegra das seis observações encontra-se nos ANEXO I, ANEXO II, ANEXO III, ANEXO IV, ANEXO V, ANEXO VI.

Olhando para as observações, percebemos que, em algumas ocasiões, as crianças pretenderam assumir papéis nas brincadeiras. Assim, o papel que pareceu ser mais assumido pelas crianças foi o de mãe. Além disso, outras crianças assumiram também o papel de filho e de pai.

O fato das crianças assumirem determinados papéis na brincadeira nos faz pensar que elas desejavam exercer estes papéis. Desejavam ser pai, mãe e filho numa brincadeira de casinha, indicando a importância que estas crianças davam a estes papéis nesta brincadeira. Neste sentido, Freud (1907/1908) nos diz que, ao brincar, a criança cria um mundo para si, pois transpõe as coisas da realidade para uma nova ordem que lhe convém,

segundo o seu desejo. Nas palavras de Freud (1907/1908, p.19): “A brincadeira da criança é dirigida por desejos [...] o desejo de ser grande e adulta. Ela sempre brinca de ‘ser grande’, imitando, no jogo, o que aprendeu a conhecer da vida dos grandes [...]”. Assim, concordamos, também, com Santa Roza (1993) quando diz que o brincar reflete o poder do desejo, desejo este que pode ser considerado inconsciente. Nesta direção, Dolto (1984, p.29) acrescenta: “Todo ser humano é inconscientemente movido pelo desejo de crescer e vir a ser. ‘Aí onde estás, quero chegar’: esse é seu modo inconsciente de relação com o adulto”.

Nas observações, percebemos que, mesmo no papel de filho ou filha, parece que as crianças não desejaram ser filhos ou filhas-bebê, deixando para a boneca este papel. Deste modo, podemos pensar que o desejo da criança não é de um retorno à infância, mas um desejo de experimentar, na brincadeira, o que ela não é na realidade, pois é neste espaço de faz-de-conta que ela pode vir a ser o que não é. Assim, Chateau (1987) nos diz que no brincar, o maior atrativo é conduzir-se “como se”, em oposição ao que se é. Por isso, o brincar é visto como uma forma de realização de desejos.

Neste caminho, Levin (2001) acrescenta:

[...] No espaço cênico, a criança consegue colocar seus desejos inconscientes no contexto do cenário simbólico próprio da brincadeira. O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no “como se” da cena [...].

Neste contexto, Lajonqueière (1999) ressalta que a criança não brinca de ser criança, mas de vir a ser aquilo que era no adulto. Por isso, este autor nos diz que no brincar é possível encontrar o futuro do ‘vir a ser’, o passado do ‘era-se’ e o presente do ‘agora eu brinco’. De acordo com Levin (2001, p.21): “[...] (a) criança é, sem sombra de dúvida, o outro do adulto, seu destino secreto e invertido. Deve ser por isso que toda criança brinca de ser grande”. Deste modo, “o brincar na infância de que se é adulto possibilita à criança posicionar-se perante o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p.127).

Segundo Santa Roza (1997a), o brincar como uma correção imaginária da realidade e possibilidade de realização de desejos pode ser visto como um

fator que determina a própria existência do fenômeno lúdico. Assim, ao brincar de ser adulto, a criança tem a possibilidade de reverter a sua posição vivida na realidade, ou seja, sua dependência em relação ao mundo adulto. Para Emerique (2003, p.18), [...] a psicanálise reconhece, escondido no faz-de-conta [...], um conteúdo latente, camuflado: assim, o desejo de ter o poder de decisão, imaginando-se papai ou mamãe, na brincadeira de casinha [...].

De acordo com Levin (2001), quando brinca, a criança se representa e contesta a sua realidade para criar outra. “Ao mesmo tempo que realiza e cria essa produção, a criança é criada e realizada por ela, ou seja, pode ir produzindo representações e versões do que a preocupa enquanto está envolvida nisso” (LEVIN, 2001, p.23). Deste modo, para Freud (1920), o brincar é uma forma da criança dominar as diversas situações que vivencia na realidade, numa tentativa de obter domínio destas situações. Neste contexto, na apresentação do livro de Levin (2001), Lajonquière nos diz:

Neste encontro de tempos, o desencontro se instala sob a forma do ‘futuro anterior’, motor do brincar, da infância como tempo perdido, da infância que faz histórias, do desejo que nos lança ao mundo como adultos, ou seja, como sujeitos faltos-em-ser, lançados a nos dizer, uma e outra vez, sempre outros, no campo da palavra e da linguagem, na tentativa de falarmos em nome próprio (p.10).

Emerique (2003) aponta que este brincar, por ser oposto à realidade, assemelha-se ao imaginário, a fantasia e ao faz-de-conta. Assim, segundo este autor, na perspectiva psicanalítica, o brincar se constitui numa “realidade psíquica”, ou seja, uma outra realidade que tem como fundamentação a realidade concreta, mas vai além dela.

Para além disso, dentre estes três papéis que constituem a família, a saber: pai, mãe e filho, parece-nos que o papel mais desejado para ser assumido foi o de mãe. Deste modo, por parte das crianças, podemos notar que houve um interesse maior em pretender exercer o papel de mãe, do que o de pai ou o de filho ou filha. Em relação a isso, podemos questionar: por que várias crianças desejaram ser mãe? Por que este papel despertou tanto interesse nas crianças?

A princípio, podemos pensar que o papel de mãe foi assumido considerando o fato da criança ser menina. Desta forma, o papel é assumido levando em conta o sexo da criança, ou seja, menina é mãe e menino é pai. Como tivemos mais meninas brincando de casinha, podemos pressupor que para ser mãe é necessário ser mulher, neste estudo, ser do sexo feminino. Neste caminho, escrevendo o prefácio do livro *A relação mãe e filha* (2003), Elia nos diz que a mãe é fundamentalmente uma mulher e que para compreendê-la, esta condição feminina da mãe não deve ser esquecida.

Isto nos remete a pensar na identificação das crianças meninas em relação ao papel da mãe. Nesta perspectiva, Laplanche e Pontalis (1998) ressaltam que numa identificação, o que está em jogo é ser como o outro, ser como aquele com quem se está identificado. Assim, a pessoa assimila um aspecto ou qualidade do outro e transforma-se, podendo esta transformação ser total ou parcial, segundo o modelo dessa pessoa. Na brincadeira de casinha, que nós observamos, podemos pressupor que as meninas que assumiram o papel de mãe, tinham como modelo identificatório, a própria mãe, uma vez que “[...] a identidade feminina é estabelecida em uma estrutura de ficção (ZALCBERG, 2003, p.186).

Deste modo, concordamos com Levin (2001), quando nos diz que, entre pais e filhos, se encena um jogo em que há semelhanças e diferenças em ação. Particularmente em relação à identificação, o que está em jogo são as semelhanças.

Além disso, em determinados momentos, algumas crianças pareceram reivindicar o papel da mãe, talvez pelo fato deste papel possibilitar que elas exerçam o poder. “Estou dizendo a vocês que a mãe é primordialmente todopoderosa, que não podemos eliminá-la dessa dialética, que esta é uma condição essencial para compreender o que quer que seja (Lacan, 1995, p. 189)”. Neste contexto, Roudinesco (2003) nos diz que, pelo fato da mãe ter o domínio sobre a ordem procriadora, todo o poder ficou reservado a ela. Zalcberg acrescenta (2003, p.60):

O fato de a mãe atender às necessidades tanto biológicas quanto amorosas da criança constitui um dos motivos pelos

quais a mãe é elevada à categoria do Outro. O que impera é o seu poder: suas respostas constituem lei ou regulamentos, suas demandas são mandamentos, seus desejos são desígnios.

Assim, apontamos alguns fragmentos das observações, que exemplificam os papéis sendo assumidos pelas crianças:

(Pergunto para Daniela): Tem mãe aqui?

*(Daniela/M): **Tem eu, olha o meu neném** (aponta a boneca que está no carrinho)*

*(Antónia/M): **Eu também sou***

*(Vanessa/M): **Eu também sou***

(fragmento da terceira observação)

(Vanessa/M): O carrinho fica aqui (ela deixa o carrinho perto das comidas)

(Paula/P): Aqui era o piquenique

*(Marcos): **Eu ajudo a levar as coisas da cozinha, eu era o filho.***

(fragmento da quarta observação)

(Pergunto para Daniela/M): E o pai? Tem?

(Daniela/M): Não , morreu

*(Carlos): **Eu sou o pai***

(fragmento da quarta observação)

(Claudia ao ouvir falar do Carlos, corre até o fundo da brinquedoteca e volta dizendo: (Claudia): Só quando ele terminar, ele vai lá

*(Carla/Fa): **Eu sou a filha mais velha***

(fragmento da primeira observação)

(Carla/Fa): O seu marido pode ser o Marcos

(Claudia/M): É

(Carla/fa): **Faz-de-conta que seu marido morreu**

(fragmento da segunda observação)

Entretanto, durante as brincadeiras, houve momentos em que a menina assumiu o papel de pai e o menino assumiu o papel de mãe. Apesar da maioria das crianças considerar o sexo, ou seja, masculino e feminino, para designar os papéis ou exercê-los, em determinados momentos, algumas delas desejaram ser pai e mãe independente do seu sexo (menino ou menina).

Esses jogos de identificação reconstituem um trio familiar em que a criança se arroga o papel que lhe parece mais lisonjeiro e mais agradável: é o famoso jogo de papai e mamãe. Por vezes, [...] as crianças trocam os papéis, algo que não nos devemos inquietar quando, por outro lado, na realidade, elas estão “bem na pele delas” (DOLTO, 1984, p.180).

Neste sentido, consideramos que o brincar reflete o desejo da criança e se constitui num espaço onde este desejo pode ser realizado, uma vez que o brincar encontra-se na dimensão imaginária. Em outras palavras, o que mantém a criança brincando é o desejo, pois no brincar somos quem desejamos e não somos quem não desejamos (WASSERMAN, 1982). Segundo Dolto (1984, p.215):

[...] o desejo [...] pede também o apaziguamento de sua tensão numa realização, numa consumação para o prazer; mas a característica do desejo é suportar a não realização imediata e poder, por este fato, sofrer transformações contínuas, até satisfazer-se de um modo ou de outro.

Para Lacan (1985a), há alguns desejos que nunca encontrarão outra forma de satisfação senão através do fato de serem reconhecidos, ou seja, confessados. Assim, quando as crianças falam de seu desejo de ser pai e mãe, elas o realizam, pois segundo Bacha (1998), o desejo se realiza parcialmente no dizer. “O desejo se satisfaz alhures e não numa satisfação efetiva. Ele é fonte, a introdução fundamental da fantasia como tal” (LACAN, 1985a, p.267).

Nesta direção, concordamos com Santa Roza (1993) quando diz que o brincar é o signo da incompletude humana, mas ao mesmo tempo, reflete o poder do desejo. Assim, segundo Levin (2001, p.197):

É fundamental ressaltar que a criança não tem suas representações e versões já elaboradas e constituídas; mas, exatamente por serem representações, ela vai constituindo-as no próprio devir das cenas de suas brincadeiras e relações.

Para ilustrar nossas palavras, seguem dois recortes retirados das observações.

Saio dali e vou mais perto do camarim. Ali estão duas crianças sentadas no chão e uma boneca no carrinho

(Pergunto para elas): E esse bebê, de quem é?

*(Paula/P): **É meu, eu sou o pai e ela é a mãe.***

(Paula/P): Eu sou o Marco e ela é a Vanessa.

(fragmento da quarta observação)

(Carla/M): Faz-de-conta que eu terminei, Priscila

(Carla/M) Vamos embora. (Carla/M arruma a boneca no carrinho e sai)

*(Marcos me diz apontando o carrinho): **Sou mãe deles, o pai morreu.***

(fragmento da quinta observação)

Nestas observações, percebemos também que, em vários momentos, as crianças foram colocadas num determinado papel, ou seja, algumas crianças atribuíam a outras alguns papéis. Neste sentido, encontramos, por exemplo, crianças nomeando outras como sendo mãe, pai e filho. Entretanto, notamos que nem todos os papéis assumidos foram aceitos e assim, desempenhados. Além disso, houve ocasiões em que a criança não estava presente na brincadeira para assumir o papel.

Sobre a atribuição de papéis, primeiramente, precisamos novamente considerar o fato destas atribuições terem ocorrido em função do sexo da criança. Assim, percebemos que as crianças respeitaram, no momento das

atribuições, o fato de algumas delas serem meninos e outras serem meninas. Nesta direção, Dolto (1984, p.179) comenta:

Na mais simples brincadeira, os meninos imitam os homens e as meninas imitam as mulheres, assumem o papel dos adultos de seu sexo e dão preferência a seus pais, a quem imitam tanto como casal particular que formam e [...] sua vida social.

Isto fica mais evidente quando olhamos para a atribuição dos papéis de filhos, uma vez que as crianças designadas como filha eram todas meninas, restando à boneca exercer o papel de filho.

Para além disso, podemos considerar o desejo da criança que brinca de ser filho de ter um pai e uma mãe, atribuindo, então, estes papéis a algumas crianças. Também não podemos deixar de lado a interdependência de papéis, ou seja, a necessidade de reconhecimento do pai e da mãe. Deste modo, o filho atribuí os papéis de pai e mãe, numa tentativa de constituir uma família, a tríade familiar, ou seja, pai, mãe e filho. “Admitir [...] como fundamental o triângulo filho-pai-mãe é introduzir algo que é real, sem dúvida, mas que já insere no real, como que instituída, digamos, uma relação simbólica “ (LACAN, 1999, p.186).

Neste caminho, pressupomos que para ser filho ou filha, é necessário ter tido um pai e ter uma mãe, condição para que a filiação aconteça. Falamos em ter tido um pai e ter uma mãe, pois consideramos que em determinados momentos das observações, algumas crianças que exerciam o papel de mãe reconheceram o pai como um elemento da família, entretanto, este reconhecimento se manteve apenas até o momento que a criança nasceu, destituindo este pai, posteriormente, da relação. Para Roudinesco (2003), a mãe tem a responsabilidade exorbitante tanto de designar quanto de excluir o pai. Mas, como olhamos nas observações, por que a mãe excluiria o pai da relação depois do nascimento da criança?

As palavras de Levin (2001, p.54) nos ajudam a pensar isso: “o filho existe [...] para além do pai, mas não sem ele, e assim marcará seu limite e seu novo posicionamento”. Segundo este autor, a criança depende do Outro para transformar-se em filho, pois ela se transforma em filho com o exercício da

função paterna. Vamos nos restringir, agora, a pensar sobre esta questão há pouco formulada, deixando para um outro momento deste capítulo a discussão sobre a função paterna.

Segundo Lacan (1999), a mãe tem na criança que nasce o lugar de falo imaginário e a criança, por sua vez, acaba respondendo esta demanda presentificando um falo. Em relação a isso, este autor nos diz:

A relação do filho com o falo se estabelece na medida em que o falo é o objeto do desejo da mãe. Além disso, a experiência nos prova que esse elemento desempenha um papel ativo essencial nas relações que o filho mantém com o casal parental (p.190).

Assim, a criança posicionada enquanto um objeto é puro objeto de gozo da mãe. Neste sentido, a criança se faz aquilo que a mãe quer e por isso, fica em suas mãos. Nas palavras de Lacan (1995, p.199):

Esta mãe insaciável, insatisfeita, em torno de quem se constrói toda a escalada da criança no caminho do narcisismo, é alguém real, ela está ali e, como todos os seres insaciados, ela procura o que devorar [...]. O que a própria criança encontrou outrora para anular sua insaciedade simbólica, vai reencontrar possivelmente diante de si como uma boca escancarada.

Este posicionamento da criança enquanto objeto que mantém com a mãe uma relação de fusão para proporcionar-lhe satisfação completa só poderá ser interrompida com a intervenção do pai. A interferência do pai é real e potente. Ele interdita a mãe, separando-a da criança e frustrando o filho da posse da mãe. Deste modo, Zalberg (2003) nos fala que é o pai quem livra a criança do domínio absoluto que a mãe tem sobre sua vida. “O pai intervém em diversos planos. Antes de mais nada, interdita a mãe [...] é por toda a sua presença, por seus efeitos no inconsciente que ele realiza a interdição da mãe (Lacan, 1999, p.175)”.

Desta forma, podemos considerar que a mãe talvez não deseje esta separação do filho, por isso, ela exclui o pai no momento do nascimento da

criança. Entretanto, para Zalcberg (2003), ser mãe é estar para sempre fazendo o luto da perda da criança como objeto na sua fantasia.

A respeito da não confirmação do pai no seu papel, Rosa (2000) aponta que a subjetividade tem sido afetada pelas mudanças do imaginário social, ou seja, pelo enfraquecimento ou queda do pai. Sobre isso, esta autora ainda continua: “A discussão inscreve-se em várias áreas e trata [...] da ausência concreta do pai na família [...]” (p.85). Neste contexto, Fernández (2001) nos fala que, para ser pai, é preciso reconhecer na criança um filho e que este reconhecimento passa por um corpo, ou seja, pela presença concreta de um pai. “Um ‘papai’ é uma construção singular e necessária que precisa ser feita jogando com o corpo [...]” (FERNÁNDEZ, 2001, p.132).

Assim, a não presença física da criança no espaço da brincadeira de casinha pode dificultar o reconhecimento do papel. Com isso, podemos pensar que o fato do pai estar ausente faz com que a referência paterna também fique em falta. Desta forma, o pai deixa de se apresentar como um modelo identificatório. Segundo Laplanche e Pontalis (1998), as identificações formam uma estrutura complexa na medida em que o pai e a mãe são objetos de amor e de rivalidade. Assim sendo, esta presença de uma ambivalência em relação ao objeto é essencial à constituição da identificação.

Focalizando o papel da mãe, para que esta exista, é necessário que haja um filho, ou seja, a nomeação de uma criança para desempenhar o papel de filho. Nesta direção, podemos pressupor que houve o desejo de ser mãe por parte das crianças e para desempenhar este papel de mãe era preciso atribuir a uma criança o papel de filho. Neste caminho, Levin (2001, p.55) aponta:

[...] é o desejo materno, da mulher como mãe, o que dá lugar ao desejo [...] de filho. Desejo este que o filho encarna num corpo e no seu funcionamento cênico, confirmando a realização materna na condição de mulher-mãe.

Por sua vez, quando há a confirmação por parte da criança deste papel de filho, podemos pensar que este filho ou filha pode estar se colocando enquanto objeto de desejo materno, pois segundo Lacan (1998), a mãe demanda ser completada e, na medida que o filho deseja seu desejo, ele

acaba respondendo a essa demanda, e para satisfazê-la, se coloca enquanto substituto daquilo que falta à mãe. “Não se trata da simples apetência das atenções, do contato ou da presença da mãe, mas da apetência de seu desejo (LACAN, 1999, p.188)”. Enfim, o que o filho ou a filha buscam é poder satisfazer o desejo da mãe, ou seja, ser o objeto do desejo dela.

Nas observações, notamos também que houve ocasiões em que o pai nomeou uma outra criança como mãe. Entretanto, este papel de mãe não foi aceito pela criança, ou seja, não houve reconhecimento da figura da mãe por parte dela. Percebemos que, em outras situações, este papel de mãe foi confirmado pela criança. Diante disso, consideramos que o papel é melhor aceito pela criança quando ela própria o assume, não sendo este atribuído por ninguém.

Isto talvez possa ser pensado em razão do poder que a mãe exerce. Neste sentido, este poder que exerce enquanto mãe, sem a presença do pai, é diferente de quando é colocada, no papel de mãe por um pai. Quando uma criança, que assume o papel de pai, é quem atribui a uma outra o papel de mãe, esta mãe sofrerá interferências desta figura paterna, não podendo mais exercer da mesma forma seu poder.

Segundo Roudinesco (2003) as mães, no final do século XX, como consequência de uma conquista definitiva de procriação, passaram a ter um terrível poder. Nesta perspectiva, Zalcborg (2003, p.61) aponta: “O poder da mãe terá de ser regulado pela interferência de um terceiro elemento, a ser exercido pelo [...] pai na relação exclusiva mãe-criança”. Ao que nos parece, a criança não aceitou ser mãe quando este papel foi imposto por alguém, como ocorreu nos outros papéis.

Houve situações na brincadeira em que a mãe nomeou uma criança para desempenhar o papel de pai. Podemos considerar, então, que a mãe reconheceu a figura paterna, ou seja, colocou o pai em cena, nomeou-o. Esta nomeação da figura do pai, chamando-o para desempenhar seu papel, é fundamental para que ela possa também nomeá-lo como lei. Para Zalcborg (2003), a mãe designa, ao longo dos anos, diversas figuras masculinas para representar a figura do instaurador de uma lei.

O fato da criança que foi nomeada pai não estar presente fisicamente neste espaço da brincadeira e por isso, não se confirmar no papel, fez com que o papel de pai ficasse ausente. Entretanto, nos parece que esta ausência do pai não representou uma problemática para o desenvolvimento da brincadeira. Neste caminho, segundo Brougère (1995) pelo fato da criança estar inserida num contexto cultural, sua brincadeira constitui-se num processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. Assim, podemos pensar que talvez culturalmente, a brincadeira de casinha ainda seja vista como uma brincadeira que necessita apenas da presença da mãe e do filho para acontecer.

Mais do que isto, notamos nas observações que houve uma recusa por parte das meninas em aceitar os meninos brincando de casinha. Isto nos faz pensar que talvez a brincadeira de casinha ainda seja vista como uma brincadeira feminina, restrita apenas à participação das meninas. Neste contexto, Aberastury nos aponta (1992, p.64):

[...] o menino se compraz com brincadeiras de conquista, de mistério, de ação [...] a menina, de outro lado, prefere um brinquedo mais tranquilo; entretém-se com bonecas, prepara comida, serve o chá, finge relações sociais, entra na aprendizagem das características femininas com as quais procura identificar-se com sua mãe [...].

Na perspectiva psicanalítica, segundo Freud (1931) a preferência que as meninas têm por brincar com bonecas pode ser considerada como um sinal de feminilidade precocemente desperta, além de que a preferência da menina por bonecas pode ser uma prova da exclusividade de sua ligação à mãe, com negligência completa do objeto paterno.

Para ilustrar estes aspectos a pouco tratados, seguem alguns fragmentos retirados das observações.

(Pergunto para Cláudia/M): A senhora tem marido? E o pai?

*(Cláudia/M): **O pai morreu, quando nasceu meu bebê, ele morreu***

(fragmento da segunda observação)

(Pergunto para Daniela): *Tem mãe aqui?*

(Daniela/M): *Tem eu, olha o meu neném (aponta a boneca que está no carrinho)*

(Antónia/M): *Eu também*

(Vanessa/M): *Eu também sou*

(Daniela/M): **O pai morreu, ele (apontando a boneca) nasceu às 7:00 horas e às 7:00 horas ele morreu (se referindo ao pai).**

(fragmento da terceira observação)

(Carla/Fa): **A Daniela é a mamãe**

(Carla/Fa): *Não tem papai...O José saiu!*

(Carla/Fa): **Vamos chamar o Carlos**

(fragmento da primeira observação)

(Pergunto para Daniela/M e para Carla/Fa que estão sentadas na mesa da cozinha): *Quem é a filha?*

(Carla/Fa): **Ela é a mãe (apontando os dedos para Daniela), eu sou a filha mais velha, ele é o bebê (apontando para a boneca) e o José é o papai.**

(fragmento da primeira observação)

(Claudia/M): **Filha, vem lavar a louça!** (apontando para Carla)

(Carla/Fa): *Já vou mamãe*

(fragmento da segunda observação)

Marcos chega na casinha e eu pergunto para Daniela/M: *Quem é ele?*

(Marcos responde): *Eu sou o pai*

(Pergunto para Marcos/P): *E a mãe, tem?*

(Marcos/P): **É a Vanessa**

(Vanessa/M): *Não, eu não.*

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Márcia/M): Tem pai?

*(Márcia/M): **É o Carlos** (mas o Carlos não está ali, está brincando em um outro lugar na brinquedoteca).*

(fragmento da terceira observação)

Um menino entra na casinha (Pergunto para Maria): Quem é ele?

*(Maria): **Os meninos não podem brincar aqui, eles atrapalham***

(fragmento da segunda observação)

Olhando para as atividades desempenhadas pelo pai e pela mãe, conseguimos perceber, nas verbalizações das crianças, que tanto o pai quanto a mãe exerceram diversas atividades na família. Em relação à mãe, as crianças falaram de forma mais clara sobre realizar os afazeres domésticos como limpar e cozinhar, além de cuidar dos filhos. O trabalho fora de casa também apareceu como uma atividade desempenhada pela mãe. Cabe dizer que, para cuidar da casa e dos filhos, a mãe tinha a ajuda da empregada.

Podemos pensar que as imagens de mãe, representadas por estas crianças, lembram uma mãe provedora, que atende às necessidades tanto da casa quanto dos filhos.

Sobre o pai, as crianças mencionaram que esta figura exerce ou se estivesse presente exerceria atividades como trabalhar, cuidar da casa e dos filhos e dirigir o carro. Nesta perspectiva, nos pareceu que as imagens fornecidas pelas crianças sobre as atividades que o pai exerceria se aproximaram das atividades exercidas pelas mães, como trabalhar, cuidar da casa e dos filhos. Entretanto, em algumas situações, as crianças ficaram em dúvida quanto às atividades exercidas tanto pela figura paterna quanto pela materna, mencionando que não sabiam quais atividades estas figuras exerciam na família. Talvez possamos pensar que nestas situações de dúvida, as atividades exercidas pelas figuras paterna e materna não estavam claramente definidas pelas crianças.

Nesta perspectiva, consideramos que a brincadeira, particularmente a de casinha, pode refletir a realidade familiar das crianças, ou seja, as crianças que participaram deste estudo pertencem a uma classe econômica mais privilegiada, em que há a possibilidade de presença de uma empregada na casa e a mãe, assim como o pai, também exercem uma profissão, além de que ambos ajudam na manutenção do lar. Neste contexto, entendemos que o brincar envolve a imaginação e tem por função representar a realidade (SANTA ROZA, 1993).

Neste caminho, são interessantes as palavras de Winnicott (1985, p.117):

[...] Essas crianças estão desfrutando, em sua brincadeira, de algo que se baseia na capacidade delas para sentirem-se identificadas com os pais. É óbvio que elas observaram muitas coisas. Pode-se notar, em suas brincadeiras que estão formando um lar, arranjando a casa, assumindo responsabilidades conjuntas pelos filhos, mantendo até uma estrutura em que as crianças, nessa brincadeira, podem descobrir sua própria espontaneidade.

Deste modo, para exemplificar algumas atividades exercidas pela mãe e também pelo pai; assim, mencionamos abaixo, alguns fragmentos das observações.

(Pergunto para Marcos/P): O que o pai faz?

*(Marcos/P): **Não sei, cuida da casa***

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Márcia/M): E a mãe, o que faz?

*(Márcia/M demora para responder): **Não sei***

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Vanessa/M): Quem trabalha?

*(Vanessa/M): **Ela** (apontando para Paula/P)*

(Paula/P): **Não, eu cuido do bebê**

(fragmento da quarta observação)

(Pergunto para Vanessa/M): *O que a mãe faz?*

(Vanessa/M): **Dá comida para o bebê**

(Pergunto para Vanessa/M): *E o pai?*

(Vanessa/M): **Trabalha no supermercado**

(Pergunto para Vanessa/M): *Quem cozinha?*

(Vanessa/M): **Eu e o pai também**

(Pergunto para Vanessa/M): *Quem limpa a casa?*

(Vanessa/M): **Quase tudo eu, mas eu tenho uma empregada**

(fragmento da quarta observação)

(Pergunto para Márcia/M): *Alguém trabalha?*

(Márcia/M): **Ah! Todo mundo.**

(fragmento da sexta observação)

Considerando as observações, podemos apontar que o pai, em alguns momentos, não apareceu na brincadeira, ficando o papel de pai ausente e nos parece que a mãe foi quem mais excluiu o pai da brincadeira. Em outras situações, quando ela não o afastou, acabou por ordenar qual era o seu lugar.

De acordo com Rosa (2000), esta questão da queda ou enfraquecimento do pai não é uma discussão nova, pois Freud já mostrou sua preocupação em relação à modernidade no homem, como também a constituição de subjetividade sem a liderança do pai.

Sobre o pai, Dor (1991) nos diz que o pai da realidade é o representante do pai simbólico, uma vez que o pai concreto é o encarregado de assumir a referência a Lei. “[...] Nenhum pai, na realidade, é detentor e, a fortiori, fundador da função simbólica que representa. Ele é o seu vetor” (DOR, 1991, p.15). Para este autor, o pai é o encarregado de assumir a delegação desta autoridade junto à comunidade mãe-filho. “O pai irrompe a modorrenta díade

mãe-filho, força-a, cinde, impõe-se como um terceiro na relação” (BAGGIO, 1995). Entretanto, Levin (2001) aponta que a função paterna excede a quem a exerce, por suas implicações simbólicas. Além disso, o fato do pai concreto estar presente não significa que ele assuma sua função e segundo Rosa (2000), quando ele falha em sua função, o sujeito não advém.

Lacan (1999, p.200) nos fala que o pai é [...] aquele que é o suporte da lei, e isso já não é feito de maneira velada, porém de um modo mediado pela mãe, que é quem o instaura como aquele que faz a lei”. Assim, segundo Lajonqueière (1992), para que o pai da realidade suporte a função paterna, a mãe deve valorizá-lo, isto é, olhá-lo com apetite. Para tanto, a mãe precisa investir a palavra do pai do valor de lei, pois para Lacan (1999, p.209), o pai “ [...] aparece mediado no discurso da mãe [...].

Por isso, segundo Levin (2001), a questão não está em ser um pai onipotente ou terrível para produzir a privação, mas sim em ocupar um espaço no desejo da mãe. Para Zalcberg (2003):

É essencial que a criança, ao se colocar a questão de sua existência, [...] encontre o pai na palavra da mãe; sua estruturação subjetiva depende do lugar reservado ao pai na configuração familiar, no sentido de que é preciso haver condições de ele estabelecer a lei para os seus filhos.

Desta forma, é a mãe quem apresenta este pai da realidade ao filho, para que o mesmo possa se colocar enquanto representante do pai simbólico, ou seja, da função paterna. Assim, como o pai é apresentado ao filho pela mãe, este mesmo pai pode acabar por ficar dependente da mãe, que é aquela que tanto pode colocá-lo ou retirá-lo. Com isso, o pai encontra-se submetido ao poder da mãe, possibilitando que esta faça dele o que bem quiser, pois é por meio do desejo da mãe que o pai pode se posicionar para o filho.

Sobre o pai simbólico representado pelo pai da realidade, Rosa (2000), aponta que este marca uma falta no Outro, devolvendo ao sujeito o seu enunciado, privando a relação mãe-filho, para que o filho saia da posição de quem nada sabe sobre o desejo, possibilitando-o ao desejo de saber.

Nas palavras de Lacan (1995, p.374):

O pai simbólico é o nome do pai. Este é o elemento mediador essencial do mundo simbólico e de sua estruturação. Ele é necessário a este desmame, [...] pelo qual a criança sai de seu puro e simples acoplamento com a onipotência materna.

Deste modo, Levin (2001) acrescenta que a criança será em primeiro lugar filho do Nome, pois explicita a legalidade paterna, ou seja, a circulação fálica do desejo e o funcionamento da criança-filho.

Neste contexto, em alguns momentos destas observações, podemos notar que a mãe não apresentou o pai ao filho. Neste sentido, a figura paterna permaneceu ausente, uma vez que a mãe fez referência, em alguns momentos, a este pai como morto ou não existente. Considerando isto, nos cabe pensar: Se o pai da realidade é o representante da função paterna, ou seja, da Lei que priva a mãe de ter o filho e frustra o filho de ser o objeto de desejo da mãe, o que acontecerá com esta função paterna se o pai da realidade é ausente? Quem então poderia exercer esta Lei na família?

As palavras de Rosa (2000, p.86) nos ajudam a responder: “De qualquer maneira, a função jamais ficará sem tutelar”. Assim, poderá assumir esta função qualquer pessoa da realidade, desde que sua intercessão simbólica seja significativa perante o desejo do filho e da mãe. Poderão representar o pai simbólico, isto é, a Lei, o avô, o tio... e a mãe.

Para ilustrar nossas colocações, seguem abaixo alguns fragmentos retirados das observações.

(Pergunto para Vanessa, que começou a brincar na casinha): Você é mamãe?

Tem papai? Onde está o papai?

(Vanessa): Não sei

*(Daniela/M): **Papai morreu***

(fragmento da primeira observação)

(Marcos se aproxima da mesa da cozinha e diz): Eu era o pai

*(Daniela/M): **Você não era o pai***

(Marcos): Eu morava sozinho

(fragmento da primeira observação)

(Pergunto para Gabriela que está sentada no chão): A senhora é mãe? E o pai, tem?

*(Gabriela/M) **Não tem pai e minha prima também não.***

(fragmento da segunda observação)

(Pergunto para Márcia/M): E o pai, tem?

*(Márcia/M): **Morreu***

(fragmento da terceira observação)

*(Vanessa/M para Paula/P): **Vem aqui!***

(Paula/P): Não, estou na loja

*(Vanessa/M): **Não, você está no supermercado***

(fragmento da quarta observação)

Maria está sentada embaixo das fantasias que estão penduradas nos cabides

(Carla/M para Maria): Você não tem comida? Vem morar com a gente? Não tem onde dormir?

(Priscila/Emp): Você consegue andar?

Paula/P, Carla/M e Priscila/Emp seguram Maria e a ajudam a se levantar

(Carla/M): Vamos, você cuida de crianças? Você gosta de neném?

*(Carla/M para Paula/P): **A gente era casado***

(fragmento da quinta observação)

Em alguns momentos destas observações, nos deparamos com situações em que a mãe parecia ser a representante da Lei simbólica envolvida na função paterna, pois segundo Baggio (1995), a função paterna indica o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve ser feito e por quê. Além

disso, podemos dizer que a mãe pareceu ser quem tinha o poder de delimitar a satisfação do desejo, como também marcar a diferença.

Para Dor (1991), a função paterna está relacionada à circulação do falo, em que diferentes protagonistas ocupam lugares específicos neste espaço de estruturação. Entretanto, este autor ressalta:

Ainda que se trate de lugares, isso não implica que os protagonistas sejam, no entanto, elementos situáveis indiferentemente entre eles. Um pai não pode ser uma mãe; da mesma forma, uma mãe não pode substituir um pai. (p. 57).

Este autor aponta que a questão central está na real diferença entre os sexos, pois o papel materno é instituído e sustentado pela questão da diferença dos sexos aos olhos da criança, enquanto que a função paterna é operatória simbolicamente, ou seja, é a lei do falo que é determinante. Deste modo, é suficiente que o significante Nome-do-Pai seja convocado pelo discurso materno para que a função do Pai simbólico seja estruturante. Contudo, este significante deve ser “[...] referido à existência de um terceiro, marcado pela diferença sexual relativamente ao protagonista que se apresenta como mãe” (DOR, 1991, p.58).

Nesta direção, Lacan (1999, p.199) analisando o caso do pequeno Hans, comenta que a mãe deste menino, por um lado “[...] (é) proibidora, desempenha o papel castrador que poderíamos ver atribuído ao pai no plano real [...] “. Por outro lado, permite e encoraja o filho a exercer a função de seu objeto imaginário. Com isso, o filho encarna o falo para a mãe e se mantém na posição de objeto. Na visão de Lacan (1999), existe um problema nesta situação, pois no caso do pequeno Hans, o terceiro tempo do Édipo falta para o menino.

Segundo Dor (1991), há casos em que a mãe quer ser ela mesma a Lei para a criança. Para Zalcberg (2003), quando isto acontece, a mãe pode favorecer a exclusão da função paterna na vida da criança. Neste contexto, Dor (1991) acrescenta que esta Lei não é a mesma Lei do pai, aquela que marca a diferença dos sexos.

[...] (A) Lei de que se trata é uma lei perfeitamente pessoal, de pura conveniência individual. [...] . Ela é fadada a uma mobilidade imaginária, imprevisível, o que é precisamente, contraditória com a essência da lei simbólica [...] já que nenhum lugar vago é jamais deixado à intercessão de uma Lei terceira, que viria mediatizar a fusão entre a mãe e a criança. (DOR, 1991, p.111).

Assim a onipotência materna reina, uma vez que o desejo da mãe, não sendo referido ao pai e sim à criança, faz com que esta última permaneça aprisionada ao desejo da mãe, ou seja, ser seu falo imaginário. Nesta direção, Levin (2001, p.58) aponta: “A premissa materna terá de admitir que amar um filho é certamente abrir mão dele”.

Deste modo, a psicanálise aponta a importância da Lei simbólica, que tem como representante o pai, na estruturação do sujeito-criança. Entretanto, Roudinesco (2003) aponta que o princípio da autoridade e do logos separador sobre o qual o pai sempre fez referência encontra-se atualmente em crise na sociedade ocidental. Esta autora ainda nos diz que um dos motivos desta crise está no fato das mulheres conquistarem definitivamente todos os processos de procriação e por isso, no final do século XX, estas passaram a ter um terrível poder.

Com isso, não sabemos se a Lei que a mãe pareceu assumir na brincadeira é a Lei simbólica que marca a função paterna ou uma lei que, como aponta Dor, aproxima-se de uma lei pessoal, de pura conveniência pessoal. No entanto, se considerarmos a Lei simbólica que realiza a separação, podemos então pensar: como a mãe poderia ser a representante desta Lei, uma vez que ela e filho formam um círculo ou mais precisamente uma fusão?

Para enriquecer nossos apontamentos, separamos alguns fragmentos de falas retirados das observações.

(Carla/Fa para Daniela/M): Posso ir junto no piquenique?

*(Daniela/M olhando nos olhos da Carla/Fa): **Não, já falei que não, não insista***

(Carla/Fa): Por quê?

(Daniela/M): Cadê a mamadeira dela?

Carla/Fa insiste no pedido novamente

(Daniela/M): **Eu não vou deixar você levar o bebê**

(Carla/Fa): Posso levar ela para casa?

(Daniela/M): **Não, não e não!**

(Carla/Fa pergunta para Marcos que está sentado perto da mesa): Como você chamaria? Posso levar o bebê/

(Daniela/M para Marcos): **Fala que não!**

(Carla/Fa para Daniela/M): Posso levar?

(Daniela/M): **Já falei que não!**

(Daniela/M para Paula/Emp): Quantos ovos você colocou?

(Daniela/M): **Três ovos não pode!**

(fragmento da primeira observação)

(Antônia/M): Olha, eu era a mãe, quem vai ser a filha mais velha?

(Uma criança para Antônia/M): **Posso ser a filha mais nova?**

(Antônia/M): **Pode**

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Carla): Quem é a mãe?

(Carla/Fa): É a Priscila

(Pergunto para Carla/Fa): Quantos filhos ela tem?

(Carla/Fa): Duas, eu e ela

(Pergunto para Carla/Fa) Quantos anos você tem?

(Carla/Fa) **Não sei, tem que perguntar para a minha mãe**

(fragmento da sexta observação)

(Pergunto para Priscila/M): Quem manda aqui?

(Priscila/M): **Eu**

Carla/Fa está passando todo este tempo cuidando da boneca da Priscila/M

(Carla/Fa): **Posso ir embora mãe?**

(Priscila/M): **Vai**

(fragmento da sexta observação)

(Carla/Fa arrumando o carrinho perto da mesa da cozinha): *Fica o carrinho aqui!*

(Daniela/M): **Esse amarelo está com café e o verde tem chá** (colocando os bules na mesa da cozinha).

(fragmento da primeira observação)

(Daniela/M para a boneca): **Você quer café ou quer chazinho?**

Outras duas meninas com bonecas no colo pedem para Daniela/M se podem brincar

(Daniela/M): **Tá bom, pode brincar vai**

(fragmento da primeira observação)

Uma vez que, discutimos a questão da função paterna como representante da Lei que realiza o corte simbólico entre mãe e filho, consideramos também importante discutir a função materna e a função do filho.

Em relação à função materna na perspectiva lacaniana, Levin (2001) considera que os cuidados que a mãe exerce para com o filho devem ser caracterizados por um interesse personalizado, mesmo que relacionado às suas próprias carências. Nesta direção, este autor comenta:

O encontro entre o funcionamento cênico do filho e o da mãe delimita a língua fundamental, ou seja, a língua materna, que fornecerá à criança a consistência necessária (tocando nela, limpando-a, olhando para ela, falando-lhe, alimentando-a, imergindo-a em linguagem) para o filho-criança responder às suas demandas, desejando (p.58).

Nesta perspectiva, ainda sobre a função materna, Baggio (1995) aponta que esta função aproxima-se da proteção, do colo, da generosidade e da receptividade. Entretanto, Zalberg (2003) destaca que, quando a mãe confunde satisfação de necessidades com doação de amor para suprir uma falta, ela não possibilita a insatisfação de uma demanda e é, justamente na insatisfação que pode emergir o desejo do filho. Nesta perspectiva, Lajonquière (1999, p.114) nos diz:

Uma mãe – esse ser primordial a encarnar o Outro para uma criança – inaugura a série das demandas pedindo a “seu” nenê para “se deixar” alimentar. Mas, para que uma criança possa ter chances de vir a ser algo diferente de um ganso a ser engordado para se tornar *foie gras* deve poder advir uma metaforização das demandas imaginárias endereçadas pelo Outro. Uma metáfora implica uma substituição e, portanto, aquilo que a situação reclama é a possibilidade de a criança, em lugar de ter que entregar-se como objeto, dar em troca alguma coisa.

Sobre a função do filho, ao escrever o prefácio do livro “A função do filho”, do autor Levin (2001), Lajonqueière nos diz que a criança enquanto filho tem como função lembrar seus pais da infância recalcada. Deste modo, “[...] (a) criança é como um espelho, onde o adulto volta a ser refletido” (LEVIN, 2001, p.55). Para este autor, o filho na sua função reafirma com seus pais sua própria filiação, posicionando-se como uma nova geração, que tem como antecedentes seus pais e seus avós. Desta forma, o filho é representante da nova linhagem e faz com que homem e mulher se reconheçam no funcionamento parental, incorporando a nova função.

Enquanto isso Carla/Fa sai da casinha e vai até o mercado fazer compras

(Vou até o mercado e pergunto para Carla/Fa): O que está comprando, é para sua casa?

(Carla/Fa): É pra casa

(Pergunto para Carla/Fa): A mãe pediu algo?

(Carla/Fa): Não, não pediu nada, não sei onde minha mãe está

(Carla/Fa): Moça, quanto custa?

(Carla/Fa): Cadê minha mãe?

*(Carla/Fa): **Nossa, minha mãe fugiu sem falar onde está***

(Carla/Fa vai até Priscila/M que também cuida de uma boneca e diz): Olha o que eu comprei?

*(Carla/Fa para Priscila/M): **Mãe, mãe, vou dar banho no cachorro***

Como Priscila/M não respondeu, Carla/Fa diz: Priscila, eu ia dar banho no cachorro

(fragmento da segunda observação)

(Priscila/M): Eu precisava de um monte de coisas nesta casa

(Pergunto para Carla/Fa): A sua mãe não era outra menina?

(Carla/Fa): **Ela não quer ser minha mãe mais**

(fragmento da segunda observação)

(Pergunto para Paula/P sobre Claudia): Quem é ela?

(Paula/P) **Ela é minha mãe**

(Paula/P para Vanessa/M): Nós vamos para a praia

(Vanessa/M surpresa): Nós vamos para a praia?

(Paula/P para Vanessa/M): **Você era minha mãe**

(Claudia): **Não tinha duas**

Neste momento, as crianças ficam em silêncio por alguns segundos diante da fala da Claudia.

(fragmento da quarta observação)

(Pergunto para Márcia/M): A senhora está dando comida?

(Márcia/M): **Não, ele estava com fome e eu dei carinha**

(fragmento da sexta observação)

(Vanessa/Emp): Tá calor, vou deixar de fraldinha (ela troca a roupa da boneca)

(Márcia/M sai do telefone e diz para Vanessa/Emp): **Ah, Vanessa, deixa eu colocar a “meinha”, neném sente frio**

(Vanessa/Emp): Não!

(Márcia/M): **Deixar eu pegar? Eu vou colocar uma roupinha.**

(fragmento da sexta observação)

Diante das observações, notamos que, em alguns momentos, as figuras familiares desempenhadas pelas crianças, eram de mãe e de filha. Neste contexto, ao escrever o prefácio do livro “A relação mãe e filha” da autora Zalberg (2003), Elia aponta que esta relação não é entre duas pessoas, uma que é mãe e outra que é filha, mas sim entre dois corpos femininos, duas posições do sujeito mulher. Deste modo, o ponto desta relação está no fato de ser mulher.

Neste livro, Zalcberg (2003) mostra que a mãe, para uma menina, estende-se em uma função materna e feminina, pois a mãe também é uma mulher. Neste caminho, para Freud (1931), o primeiro objeto de uma menina é a mãe, e nesta fase, o pai é visto como um rival causador de problemas. Ela, assim como o menino, também tem a mãe como objeto amoroso, porque quer satisfazê-la e por isso se faz objeto do seu desejo. Entretanto, este autor ressalta que se espera que isto se modifique e, a menina passe a ver seu pai, um homem, como objeto amoroso. Em relação a esta primeira fase em que a menina tem a mãe como objeto amoroso, Freud (1931, p.238) comenta:

Vemos, portanto, que a fase de ligação exclusiva à mãe, que pode ser chamada de fase pré-edipiana, tem nas mulheres uma importância muito maior do que a que pode ter nos homens. Muitos fenômenos da vida sexual feminina, que não foram devidamente compreendidos antes, podem ser integralmente explicados tendo por referência essa fase.

Segundo Zalcberg (2003), para a filha, pode ser muito gratificante satisfazer a mãe ao nível da demanda. Contudo, esta autora nos diz que a dependência amorosa de uma filha em relação à mãe trará à menina uma gratificação, da qual ela terá muita dificuldade em renunciar dificultando, assim, o processo de separação que a filha terá de começar com a mãe, para que também seja mulher e mãe.

Também nesta relação, o pai terá como função separar a menina de sua mãe, mas diferentemente do menino, na menina ainda ficará um resto, pois o pai não dará a ela uma identificação feminina. Desta forma, a filha terá que buscar com a ajuda da mãe sua identificação feminina.

Neste processo de identificação feminina, “[...] (a) filha observará a mãe cuidadosamente: ela perscrutará [...] a postura de seu corpo e a forma como ela o cobre ou o revela, como [...] procura fazer-se objeto do desejo de um homem (Zalcberg, 2003, p.186).”

Com isso, podemos dizer que existe um elo muito forte entre mãe e filha, mesmo com o corte feito pela Lei simbólica. Entretanto, este elo precisa ser quebrado para que ambas possam manter esta relação harmoniosa e próxima durante a vida adulta da filha.

Para ilustrar estes apontamentos, seguem abaixo alguns fragmentos retirados das observações.

(Pergunto para Priscila/M): E o pai, tem?

(Priscila/M): Não tem

*(Carla/Fa): **Não tem, morreu.***

(fragmento da sexta observação)

Carla/Fa pega a mamadeira das mãos da Daniela/M e aproxima o objeto da boca da boneca. Daniela/M faz um gesto de não com a cabeça e tira a mamadeira da mão da Carla/Fa e coloca na boca da boneca.

Daniela/M deixa a mamadeira sob a mesa da cozinha e se aproxima do fogão.

Daniela/M pega as panelas que estavam dentro do forno e coloca-as sobre o fogão.

Ela pega talheres e objetos de plástico que lembram alimentos dentro da geladeira e coloca na panela, mexendo com o talher. Carla/Fa mexe uma panela e pega objetos de cozinha no armário. Carla/Fa coloca um prato com os objetos de plástico que lembram alimentos sobre a cadeira em que está sentada a boneca e coloca a comida na boca da boneca.

(Carla/Fa arrumando o carrinho perto da mesa da cozinha): Fica o carrinho aqui!

(fragmento da primeira observação)

Encerramos este capítulo em que apresentamos e discutimos alguns aspectos que consideramos mais importantes, referentes aos resultados. Cabe dizer que, a reflexão em torno dos dados não esgota o assunto, pois ainda há muitos pontos a serem discutidos sobre esta temática. Para o leitor que deseja se aventurar no campo da pesquisa, mais propriamente de estudos que envolvam este tema, está feito o convite. Adiante, no capítulo que segue, temos como proposta conversar sobre a relação existente entre algumas questões discutidas, tais como a função simbólica paterna que inscreve a Lei e com ela a autoridade e a escola, focalizando particularmente, o professor.

CAPÍTULO VI - OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Quanto mais próximos estamos da psicanálise divertida, mas se trata da verdadeira psicanálise (LACAN, 1983).

Neste momento de construção do último capítulo, cabe dizer que entendemos que ele caminha muito mais no sentido de reflexões e questionamentos do que no sentido de propor conclusões. Assim, consideramos mais interessante tratar este capítulo do ponto de vista de outras considerações acerca deste estudo. Além disso, este trabalho representa um olhar para a temática pesquisada, abrindo espaço para outros posicionamentos e novos estudos.

Considerando que estamos no programa de Ciências da Motricidade, esta dissertação focaliza a atividade preferida e mais intensiva da criança, ou seja, o brincar discutido à luz da psicanálise.

A escolha por caminhar junto à companhia desta irreverente senhora (a psicanálise), como nos diz Bacha (2002), nos faz pressupor que todo verdadeiro trabalho de elaboração teórica constitui-se numa experiência em que, necessariamente, o pesquisador encontra-se envolvido. Isto implica considerar que uma pesquisa que envolve a psicanálise não remete seus dados a uma generalização, isto é, a uma universalização. Ao contrário disso, fazer pesquisa tendo a psicanálise como referencial teórico nos faz reconhecer as limitações da objetividade científica, como por exemplo, a não interferência do pesquisador no contexto pesquisado.

Como já dissemos em outros momentos, a psicanálise aponta para o sujeito, para o inconsciente e por consequência, para a subjetividade. Ao colocarmos o inconsciente em questão abrimos a possibilidade de existirem muitas formas de leitura da realidade e da transformação, por sua vez, dessa realidade a partir destas leituras (PELLANDA, L., 1996).

Desta forma, neste trabalho, ao fazermos uma leitura desta realidade, estamos considerando a presença da subjetividade tanto do pesquisador quanto dos participantes. A leitura que nos propusemos fazer foi do brincar no ambiente de uma brinquedoteca escolar. Neste sentido, concordamos com Fernández (2001, p.128): “Brincar permite-nos fazer a experiência de tomar a

realidade do objeto para transformá-la ou, o que é mesmo, de transformar a realidade aceitando os limites que ela nos impõe”.

No brincar, a criança está na posição de sujeito falante, o que nos possibilita escutá-la. O entendimento do brincar enquanto uma linguagem relaciona-se com a estruturação subjetiva, pois torna possível a expressão do desejo, permitindo que a criança coloque em cena seu corpo, representando papéis, ao mesmo tempo em que investiga este mundo do adulto. Nesta perspectiva, particularmente no brincar de casinha a nossa atenção se voltou para as relações familiares.

A partir da brincadeira de casinha das crianças, pudemos notar vários aspectos importantes, dentre estes o desejo da criança de ser adulto e comportar-se como um adulto, representado pelos papéis de pai, mãe e filho. Até porque, mesmo no papel de filho, as crianças não representaram bebês e sim crianças mais velhas. Pelas observações, notamos que a mãe reivindicou seu papel querendo exercer o poder que ela enquanto mãe possui.

A constituição da família, na brincadeira de casinha, é dependente da existência de alguns papéis. Em outras palavras, para ser pai e mãe é preciso ter um filho e para ser filho é necessária a existência de ambos os papéis anteriores. Para além da necessidade da existência dos papéis, as crianças mostraram o desejo de representá-los.

As observações também apontaram que a mãe, em alguns momentos, destituiu o pai depois do nascimento do filho, mostrando que ela tanto pode designar quanto destituir o pai. Desta forma, o pai ficou dependente da mãe, esperando ser apresentado por ela ao filho. Assim, por meio das observações, percebemos que, em algumas situações, a mãe não apresentou o pai ao filho e em outras designou qual deveria ser seu papel nesta relação. Cabe dizer ainda que, em algumas ocasiões, a mãe permitiu a entrada do pai em cena, abrindo espaço para que ele se colocasse enquanto representante da Lei.

Em relação ao filho, do ponto de vista laciano, este se faz objeto de desejo da mãe, sendo necessária a interferência do pai nesta relação, para que o filho possa sair da posição de objeto e se colocar enquanto sujeito. Nas observações, notamos que no momento que a mãe excluiu o pai desta relação,

ela talvez não desejasse se separar do filho. Além disso, quando o filho se confirmou neste papel, talvez estivesse buscando ser objeto do desejo materno.

Por meio deste estudo, podemos dizer que a brincadeira de casinha ainda é vista por estas crianças como uma atividade lúdica predominantemente feminina, em que a presença dos meninos foi bastante restrita. Além de que, a brincadeira de casinha refletiu a realidade destas crianças, pois nas observações, houve a presença de uma empregada na casa, além do fato de que tanto o pai quanto a mãe exercem uma profissão.

Também percebemos que diante da ausência do pai, a função ficou sem seu representante legítimo. Porém, notamos que em determinadas situações, a mãe pareceu assumir a Lei. Esta Lei tanto pode ser da função paterna, responsável por instalar o corte na relação mãe-filho quanto uma Lei de conveniência pessoal que faz com que a onipotência materna reine. Importante dizer que a mãe, na perspectiva psicanalítica, não pode ser a representante da Lei simbólica, pois é necessário um terceiro marcado pela diferença sexual da mãe, haja vista que a função materna remete aos cuidados e a proteção do filho.

Deste modo, concordamos com Roudinesco (2003) quando nos diz que a família do futuro precisa ser reinventada, uma vez que o princípio da autoridade e do *logos* separador encontra-se em crise na nossa atual sociedade.

O fato de termos dedicado este estudo ao brincar infantil nos possibilita dizer que ele se constitui numa linguagem que fala do próprio brincante. No caso desta pesquisa, permitiu à criança ser autora de sua fala e de seus atos, abrindo espaço para que ela pudesse falar em nome próprio e de si mesma no seu brincar.

Para além disso, faz-se importante considerar o ambiente utilizado para a investigação deste brincar, ou seja, o ambiente de uma brinquedoteca escolar. A brinquedoteca se mostra um local especialmente organizado, oferecendo à criança diversos brinquedos e o próprio espaço para que ela possa brincar. Neste sentido, a brinquedoteca que foi utilizada para a

realização deste estudo nos permitiu observar e elaborar um saber sobre a criança e o seu brincar. Por isso, é de fundamental importância a criação destes espaços lúdicos para a criança, haja vista que a brinquedoteca oferece a ela a possibilidade de brincar com diversos brinquedos e de aprender a conviver com o outro. Quando instalada em uma escola, a brinquedoteca além de se apresentar como mais um recurso pedagógico, permite uma aproximação maior entre aluno/criança e professor/adulto, privilegiando a troca de saberes. Desta forma, entendemos que a brinquedoteca escolar se constitui num ambiente muito rico que propicia a aprendizagem sobre si mesmo e sobre o outro.

Isto não significa que o brincar deva ficar restrito ao espaço da brinquedoteca, pois pode acontecer em outro ambiente, desde que exista desejo e permissão para a realização da brincadeira. O que estamos ressaltando é que a brinquedoteca é um local privilegiado para brincar, tendo em vista que esta é a sua finalidade.

Retomando a questão da brincadeira de casinha, podemos dizer que ela, assim como qualquer outra brincadeira tem por função representar a realidade. Assim sendo, olhar para o brincar de casinha pode ser uma forma de colocar as questões referentes à família em debate, questionando e (re)pensando sua organização. Nesta perspectiva, poderíamos pensar que hoje na família, o poder materno é maior que o paterno? Como a escola, que coopera junto com a família na educação da criança, está vendo e trabalhando com esta nova ordem familiar?

No campo psicanalítico, a noção de pai foi e ainda é muito discutida, particularmente nos aspectos referentes ao pai simbólico, ou seja, na função paterna enquanto instância que instaura a Lei, a autoridade que separa mãe-filho e que possibilita que a criança saia da posição de objeto e passe à posição de sujeito.

Do ponto de vista freudiano, estas relações familiares, particularmente a que a criança mantém com o pai é a base para todas as suas relações posteriores. Entre as pessoas com as quais a criança irá se relacionar, fora do contexto familiar, está o professor. Deste modo, o professor representa, para a

criança, uma figura substitutiva de seus pais, mais propriamente do seu pai. A relação que a criança estabelece com o professor está ligada às imagens que ela possui do convívio com seu pai. Assim sendo, esta relação será marcada por uma espécie de herança emocional (FREUD, 1914), em que se defrontam simpatias e antipatias transferidas do primeiro (pai) para o segundo (professor).

O professor, da mesma forma que o pai, é visto pela criança como um modelo a ser imitado e também um rival de quem ela deseja tomar seu lugar, ou seja, a relação que a criança mantém com o professor é caracterizada por uma ambivalência, haja vista que ela está igualmente inclinada a admirá-lo e a criticá-lo, enfim a amá-lo e a odiá-lo.

Com isso, pode-se dizer que o professor enquanto substituto do pai herda também seu poder e autoridade ou a falta deles. Isto coloca o professor numa situação delicada, pois ele pode tentar se aproveitar desta posição que ocupa para fazer do aluno o modelo que ele deseja (BACHA, 2002).

Cabe dizer que este poder e autoridade que o professor adquire faz referência à Lei simbólica paterna, ou seja, à Lei que permite com que a criança se coloque enquanto sujeito do desejo. Por outro lado, esta posição ocupada pelo professor, de pai substituto, pode ser redirecionada na tentativa de manter a criança alienada ao seu desejo, estabelecendo uma lei de pura conveniência pessoal. Nesta perspectiva, Freud, citado por Bacha (2002), adverte os professores contra a tentação de encarnar o ideal ou de querer que os alunos adotem o seu ideal.

Esta Lei simbólica que funda o desejo, a palavra e proíbe, ao mesmo tempo que, abre outras possibilidades permitindo que o sujeito se manifeste, é pouco presente nas escolas, haja vista que esta instituição prioriza mais o cumprimento das regras, que se liga à moral, do que a lei que se encontra atrelada a ética.

O fato da Lei limitar, ou seja, castrar e não fazer com que todos sigam o mesmo modelo, faz com que a falta seja instalada no sujeito, falta esta que o intima a desejar. Assim, o professor ao se colocar enquanto Lei permite estabelecer no aluno o desejo de saber, ocasionando o movimento para a aprendizagem.

Para finalizar, faz-se importante ressaltar que é na passagem pelo Édipo que o desejo se instaura mediante a intervenção da Lei paterna, que promove a ruptura existente entre a criança e a mãe. Portanto, podemos dizer que é a partir do complexo de Édipo que a criança é introduzida efetivamente na cultura. Deste ingresso no mundo da cultura resultarão suas relações com a lei, com os limites, com as figuras de autoridade, enfim suas relações com outras pessoas. Em consequência disso, é que Freud considerou o complexo de Édipo como o motor da educação (PEREIRA, 1994).

Assim, desejamos que este trabalho possa provocar reflexões acerca das relações familiares e suas interfaces com a educação, mais precisamente com a escola e a figura do professor, possibilitando repensar as questões que envolvem a família da atualidade e questionando também a figura do professor como autoridade perante o aluno.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- AFLALO, C. Dicas para criar e manter uma brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992. p.219-225.
- ANDRADE, C.M.R.J. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992. p. 85-94.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS, M.B.A.C.; OLIVEIRA, M.L. A psicologia do educador – a criança e o adolescente na atualidade. In: OLIVEIRA, M.L. *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.239-254.
- BACHA, M.N. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.
- _____. Psicanálise e educação: banquete, fast food e merenda escolar. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 311-314, 1999.
- _____. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BADKE, C.; MONTENEGRO, C. A morta sob o olhar do homem que chora por um olho só. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. (Org.) *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 567-596.
- BAGGIO, M. A . Função pai, função mãe. *Revista Médica de Minas Gerais*. Minas Gerais, v.5, n.3, p.158-159, 1995.
- BARONE, L. M. C. Da transmissão do saber: uma inspiração ferencziana. *Revista IDE/SBPSP*, São Paulo, n.25, p.56-64, 1995.
- BARROS, E.M.R. Um olhar sobre a destrutividade. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. (Org.) *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 87-103.

BATTISTEL, A. L.H.T. LLUPED – Laboratório de Ludopedagogia. In: SANTOS, S.M.P. (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.209-213.

BECKER, E.L. Agressividade em psicanálise: articulações com a educação. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n.16, p.66-74, 1999.

BENETTI, C.C. *Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem: um olhar psicanalítico*. Educação On-Line. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://educaçãoonline.pro.br>> Acesso em: 28 de ago.2002.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDINO, L.M.F. Mãe é uma só. In: CALLIGARIS, C. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.75-84.

BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997a. p.57-71.

_____. *Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica*. 1997b. Tese (Livre Docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRANDÃO, J.S. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BREGER, L. *Freud: o lado oculto do visionário*. Barueri, S.P: Manole, 2000.
BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993.

CABRAL, T.C.B. *Contribuições da psicanálise à educação matemática: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CALLIGARIS, C. Três conselhos para a educação das crianças. In: _____. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p.25-30.

CALLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPBELL, J. *As máscaras de Deus*. São Paulo: Palas Athena, 1992.

CHATEAU, J. *O Jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COPIT, M.S; HIRCHZON, C.M. Psicanálise: uma ciência pós-moderna? In: LINO DA SILVA, M.E. *Investigação e psicanálise*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CUKIER, J. A educação escolar: agente de mudança psíquica positiva ou agente didático patogenizante? In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. (Org.). *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 247-284.

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992. p.35-48.

_____. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S.M.P. (Org.) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.13-22.

DIAS, M.M. A transferência é uma relação essencialmente ligada ao tempo e seu manejo. In: CESAROTO, O. (Org.). *As idéias de Lacan*. São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 81-89.

DOLTO, F. *No jogo do desejo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

_____. *Seminário de psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

_____. *Os caminhos da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- DOLTO, F.; NASIO, J.D. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- DOR, J. *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- _____. *Estruturas e clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Taurus, 1993.
- ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ELIA, L. Psicanálise: clínica & pesquisa. In: ALBERTI, S.; ELIA, L. (Org.). *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000. p.19-35.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.
- EMERIQUE, P.S. *Jogaprend: educando para re-conhecer a ambivalência*. Rio Claro: Unesp, 2001. Não publicado.
- _____. *Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ETCHEGOYEN, H. O Vínculo inseparável entre investigação e terapêutica em psicanálise. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. (Org.) *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 37-51.
- FAZENDA, I (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA NETO, G.A. O amor é dar o que não se tem. In: CESAROTO, O. (Org.). *As idéias de Lacan*. São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 91-96.
- FIAMENGHI, G. Interações com o espelho: um análise segundo a teoria da intersubjetividade inata. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v.9, n.50, p.10- 15, 2000.

FISH, M.A.P.P. *O que cabe a um homem, a um pai?*. Disponível em: <<http://www.estadosgeraisdapsicanálise>>. Acesso em: 05/08/03.

FREUD, S. Extratos dos documentos dirigidos à Fliess – carta 71 (1892-1899). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.v.I, p.314-317.

_____. A interpretação dos sonhos (1900). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1987.v.IV, p.11-735.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII, p.119-231.

_____. O escritor e a fantasia (1907-08). Tradução de Susana Lages. *Revista Insight / Psicoterapia e Psicanálise*, ano X, n. 113, p. 17-23, dez.2000.

_____. *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos – o pequeno Hans*. (1909). Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Pequena coleção das obras de Freud. Livro 34).

_____. Cinco lições de psicanálise (1910). In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-36.

_____. Totem e tabu (1912-13). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.XIII, p.13-163.

_____. O interesse científico da psicanálise (1913). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.XIII, p.169-192.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII, p. 247-251.

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise (1916-17). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.XV, p.25-240.

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise (1916-17). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVI, p. 251-463.

_____. Além do princípio do prazer (1920). Rio de Janeiro: Imago, 1975 (Pequena coleção das obras de Freud).

_____. O ego e o id (1923). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.XIX, p.15-85.

_____. A história do movimento psicanalítico (1924 [1914]). In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 37-84.

_____. Sexualidade feminina (1931). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1988. v. XXI, p.233-251.

_____. Por que a guerra? Carta de Freud (1933 [1932]). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro:Imago, 1996.v. XXII, p.197-208.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII, p.225-274.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender*. São Paulo: Moderna, 1996.

GABBI JR., O.F. A origem da moral em psicanálise. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, série 3, v. 1, n. 2, p. 129-168, jul./dez.1991.

GUERREIRO, J.A.N. *Narcisismo: a constituição do sujeito*. Piracicaba: [s.n], 1997. Não publicado.

_____. *Sobre a linguagem*. Piracicaba: [s.n], 1999. Não publicado.

GUIRADO, M. Vértices da pesquisa em psicologia clínica. *Psicologia USP*. São Paulo, 1997. Disponível em <[http:// www. educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) >. Acesso em:28.ago.2002.

HARARI, R. *Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan*. Campinas: Papyrus, 1990.

HOHENDORFF, C.M. Cultura é aquilo que fica de tudo o que se esquece. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 16, p. 52-60, 1999.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IMBERT, F. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

JERUSALINSKY, A. O outro do pedagogo, ou seja, a importância do trauma na educação. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 16, p. 7-13, 1999.

JORGE, M.A.C. Édipo: o homem antitético. In: ALBERTI, S ; ELIA, L (Org.). *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000. p.73-83.

JUNQUEIRA, M. F. P.S. O brincar e o desenvolvimento infantil. *Pediatria Moderna*, São Paulo, v. 35, n.12, p. 988-990, 1999.

JURANVILLE, A. *Lacan e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEHL, M.R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KISHIMOTO, T.M. Teorias, pesquisas e organização que valorizam o jogo na educação: o exemplo de uma brinquedoteca. *Cadernos da EDM*, São Paulo, v.2, n.2, p.1990.

_____. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992. p.51-59.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-43.

KUPFER, M.C.M. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Desejo de saber: um estudo psicanalítico para educadores*. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Educação terapêutica: mais uma tentativa de encontro entre a psicanálise e a educação. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v.2, n.2, p. 115- 127, 1998.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 18, p. 14-26, 1999.

_____. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

_____. *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

_____. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.

_____. *O seminário, livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1988.

_____. *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *O seminário, livro 5 as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LAJONQUIÉRE, L. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. *Revista Estilos e Clínica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.

_____. *Infância e Ilusão (psico)pedagógica*: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. *O jogo pelo jogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEVIN, E. *A infância em cena*: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A função do filho*: espelhos e labirintos da infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LINO DA SILVA, M.E. Pensar em psicanálise. IN: LINO DA SILVA, E.M. (Coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 11-25.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. Para uma pedagogia construtivista. In: ALENCAR, E.M.S.S. (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-40.

MANACORDA, M. A. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

MEZAN, R. Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: LINO DA SILVA, M.E (Coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993. p.49-89.

_____. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MEYER, L. O método psicanalítico. In: LINO DA SILVA, M.E. *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993. p.27-48.

MOREIRA, C.C. A criança não brinca. *Pediatria Moderna*. São Paulo, v.36, n.9, p.632, 2000.

MRECH, L.M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneiras, 1998. p. 155-72.

_____. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. *Educação On-Line*. São Paulo, 2001. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 28 de ago. de 2002.

MUNIZ, M. C.S. A brinquedoteca no contexto escolar. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p.143-153, 1999.

MURTA, C. *Ambivalência na prática pedagógica: uma leitura a partir de Sigmund Freud*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

NASIO, J.D. *A criança magnífica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, S.M.P. (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.83-94.

NOGUEIRA, J.C. O campo lacaniano: desejo e gozo. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 93-100, 1999.

OGILVIE, B. *Lacan: a formação do conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

OLIVEIRA, M.L. Um fracasso que a escola não vê: estudo psicanalítico sobre o sentido da rebeldia e do conhecimento na construção da identidade. In: CHAKUR, C.R.S.L. (Org.). *Problemas da educação sob o olhar da psicologia*. Araraquara, SP: UNESP, 2001. p.107-139.

OLIVEIRA, P.S. *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OUTEIRAL, J. (Org.). A criança normal e o brinquedo: um estudo de psicologia evolutiva. In: _____. *Clínica psicanalítica de crianças e adolescentes: desenvolvimento, psicopatologia e tratamento*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998. p. 24-39.

PAÍN, S. *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. São Paulo: CEVEC, 1996.

PELLANDA, L.E.C. Psicanálise hoje: ainda uma revolução? In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. (Org.). *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 27-36.

PELLANDA, N.M.C. Onde já se viu árvore roxa? In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. (Org.). *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 227-246.

PELLANDA, N.M.C. ; PELLANDA, L.E.C. Enquanto dialogamos o cosmos altera a idéia de si próprio. In: PELLANDA, N.M.C. ; PELLANDA, L.E.C (Org.). *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 13-22.

PERDIGÃO, H.G. A Psicanálise no século XXI: o pêndulo de Freud; um eco na técnica psicanalítica. In: PELLANDA, N.M.C. ; PELLANDA, L.E.C. (Org.). *Psicanálise hoje: uma revolução no olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 135-144.

PEREIRA, E.T. Brincar, brinquedo, brincadeira, jogo, lúdico. *Presença Pedagógica*, São Paulo, v. 7, n. 38, p. 88-92, mar./abr. 2001.

PEREIRA, M.R. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, C. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 207-216.

PIMENTA, A.C. *Sonhar, brincar, criar, interpretar*. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, E. S. Múltiplos eus. In: SANTA ROZA, E. ; REIS, E.S. *Da análise na infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1997. p.145-160.

ROSA, M.D. *Histórias que não se contam: o não-dito e a psicanálise com crianças e adolescentes*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

RODULFO, R. *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTA ROZA, E. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. E agora eu era o herói...: o brincar na teoria psicanalítica. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. *Da análise da infância ao infantil da análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1997a. p. 145-160.

_____. Narcisismo, ideal do eu, criança e televisão. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E.S. *Da análise da infância ao infantil da análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1997b. p.131- 144.

SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, E. H. M. (Org.). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Share, 1994. p.159-169.

SANTOS, S.M.P. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHÄFFER, M.A Educação e a falta. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 16, p. 102-115, 1999.

SCHWARTZ, G. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. *Licere*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.66-76, 1998.

SOUZA, A.S.L. Psicanálise e educação: lugares e fronteiras. In: OLIVEIRA, M.L (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.143-164.

STOLZMANN, M.M.; RICKES, S.M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 16, p. 39-51, 1999.

VIORSTI, J. *Perdas necessárias*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, A. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992. p. 97-102.

WASSERMAN, M. Pensando em jogar. *Revista Argentina de Psicologia*, v. 13, n. 33, p. 9-40, 1982.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ZALCBERG, M. *A relação mãe e filha*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ABSTRACT

Nowadays, countless studies stand out to the importance of playing for the child's learning. In this context, the toy library introduces as a structured place for playing, offering conditions so that it could happen. According to psychoanalysis, the playing is seen as a space of structuring of the subject, in that the child can say in her/his own name and of him/herself. Like this, the psychoanalysis shows that playing is a privileged space of a child's listening. Ours listening came back for the house joke in the perspective from looking at family relations, once we understood the playing represents the reality. In this sense, this research objectified to reflect about the family relations, more specially the paternal, maternal and son functions, discussed under the child's point of view. We accomplished the listening in psychoanalytical perspective, by means of observation of thirteen children observation with age ranging from five to six years, house playing in a school toy library located in Rio Claro/SP. From the fourteen observations accomplished, we selected six with the duration of thirty until fifty minutes each. During these observations, we recorded the children's speech. Besides, we made interventions with questions related to the focus of study, that means the family relations. We discussed the data considering the theoretical psychoanalytical referencial and the context of the collection. As results, we can say that the children represented father, mother and son's roles, in some moments these roles were assumed and in other attributed; once the mother's role was the most desired; there were moments in that the mother deprived the father and in another situations she allowed the his presence; in some situations the father was absent in the joke, as well as there was also the boys' little participation. We discussed these results considering aspects, as: the existenting relation between playing and the desire; the power exercised by the mother allowing her to designate as well as to deprive the father; the mother while responsible for the presentation of the father to the son; the son while object of the maternal desire and the necessity of the father's interference in this relation; the father while representative of the Law and the house joke seen as a playful feminine activity, that reflects the children's reality. Starting from these discussions, particularly of the paternal function, we can claim the teacher as a substitute of the father, having the same power and authority. This way, we considered important that the teacher recognizes and assume this function of representative of the Law before the student.

Key-words: To house play. Psychoanalysis. Toy library. Family relations. Education.

ZUSAMMENFASSUNG

Heutzutage heben unzählige Studien zur Wichtigkeit vom Spielen für die Lehre vom Kind hervor. In diesem Kontext kommt das Spielzeugsraum, als eine strukturierte Stelle für das Spiel und bietet Zustände an, damit es durchführt. In der Psychoanalyse, das Spielen wird als ein Strukturierter Raum vom Thema, in dem das Kind in richtigem Namen und über sich sprechen kann. Dann bezeichnen Psychoanalyse, daß das Spielen ein privilegierter Raum vom Kindes Hören ist. Unser Zuhören kann "Häuschen-Spiel" in der Perspektive vom Beobachten der familiären Beziehungen zurück, sobald verstehen wir, daß das Spiel die Wirklichkeit darstellt. In diesem Sinn, richtete diese Forschung nachzudenken über die familiären Beziehungen, richtiger die väterlichen, mütterlichen Funktionen und die des Sohnes. Wir haben unter dem Gesichtspunkt des Kindes diskutiert. Wir schafften das Zuhören in einer psychoanalytischen Perspektive durch die Beobachtung von dreizehn Kinder mit Altern von fünf bis sechs Jahren, beim "Häuschen-spielen" in einem Spielzeugsraum von einer Schule, die in der Stadt Rio Claro/SP liegt. Von den vierzehn fähigen Beobachtungen wählten wir sechs mit der Dauer von dreißig bis fünfzig Minuten jedes aus. Während dieser Beobachtungen registrierten wir die Rede der Kinder. Außerdem, machten wir Eingriffe mit Themen die mit Studium-Fokus berichtet sind, das heißt, die familiären Beziehungen. Wir diskutieren die Fakten in Abetracht des theoretischen psychologischen Systems von Hinweis und dem Kontext der Sammlung. Als Ergebnisse können wir sagen, daß die Kinder Vaters, Mutter und die Rolle von Sohn darstellen, in einigen Momenten wurden diese Rollen angenommen und in anderen zugeschrieben; und die Rolle von Mutter war die wichtigste; es gab Momente in denen behauptete die Mutter den Vater, und in anderen Gelegenheiten erlaubte sie die Gegenwart von ihm; die Macht, die von der Mutter geübt wird, die erlaubt, daß sie nicht nur kennzeichnet, sondern beraubt auch den Vater; die Mutter als verantwortlich für den Vortrag des Vaters zum Sohn der Sohn als Gegenstand vom mütterlichen Wunsch und dem Bedürfnis von der Einmischung des Vaters in dieser Beziehung; der Vater als Vertreter von einem Gesetz und dem Häuschen-Spiel, der als eine weibliche spielerische Aktivität gesehen wird, die die Wirklichkeit dieser Kinder widerspiegelt. Mit diesen Diskussionen anzufangen, insbesondere von der väterlichen Funktion, können wir den Lehrer als ein Ersatz des Vaters zeigen der die gleiche Macht und die Autorität haben kann. Auf diesem Weg, betrachteten wir als wichtig, daß der Lehrer erkennt und diese Funktion von Vertreter des Gesetzes vor dem Studenten annimmt.

Schlüssel: Häuschen-spielen. Psychoanalyse. Spielzeugsraum. Familiäre Beziehungen. Ausbildung.

ANEXO I

Primeira Observação - 40 MINUTOS

(Carla/Fa): A Daniela é a mamãe

(Carla/Fa): Não tem papai... O José saiu!

(Carla/Fa): Vamos chamar o Carlos

Claudia ao ouvir a Carla falar do Carlos corre até o fundo da brinquedoteca e volta dizendo: (Claudia): Só quando ele terminar, ele vai lá

(Carla/Fa): Eu sou a filha mais velha

Carla/Fa pega uma boneca feminina e a coloca na cadeira de bonecas que fica do lado da mesa da cozinha.

Carla/Fa aproxima a mamadeira da boca da boneca como se estivesse dando mamadeira para ela. Neste momento, Carla/Fa entrega a mamadeira para Daniela/M.

Daniela/M faz gestos como se estivesse dando mamadeira para boneca.

(Pergunto para Daniela/M e para Carla/Fa que estão sentadas na mesa da cozinha): Quem é a filha?

(Carla/Fa): Ela é a mãe (apontando os dedos para Daniela), eu sou a filha mais velha, ele é o bebê (apontando para a boneca) e o José é o papai.

Carla/Fa pega a mamadeira das mãos da Daniela/M e aproxima o objeto da boca da boneca. Daniela/M faz um gesto de não com a cabeça e tira a mamadeira da mão da Carla/Fa e coloca na boca da boneca.

Daniela/M deixa a mamadeira sobre a mesa da cozinha e se aproxima do fogão.

Daniela/M pega as panelas que estavam dentro do forno e coloca-as sobre o fogão.

Ela pega talheres e objetos de plástico que lembram alimentos dentro da geladeira e coloca na panela, mexendo com o talher. Carla/Fa mexe uma panela e pega objetos de cozinha no armário. Carla/Fa coloca um prato com os objetos de plástico que lembram alimentos sobre a cadeira que está sentada a boneca e coloca a comida na boca da boneca.

(Carla/Fa arrumando o carrinho perto da mesa da cozinha): Fica o carrinho aqui!

(Daniela/M): Esse amarelo está com café e o verde tem chá. (colocando os bules na mesa da cozinha)

Carla/Fa coloca os pratos, talheres e copos na mesa da cozinha (Daniela/M pergunta para Carla/Fa enquanto coloca os objetos que lembram alimentos na mesa da cozinha): Quer pizza, eu trouxe pizza?

Daniela/M e Carla/Fa sentam na mesa da cozinha e fazem de conta que estão comendo a comida. Daniela/M se levanta e pega mais objetos que estão dentro da panela.

(Carla/Fa para Daniela/M): O que é no amarelo mesmo?

(Daniela/M): No amarelo é café

Daniela/M e Carla/Fa dão comida para a boneca

(Daniela/M para a boneca): Você quer café ou quer chazinho?

Outras duas meninas com bonecas no colo pedem para Daniela/M se podem brincar

(Daniela/M): Tá bom, pode brincar vai

(Pergunto para Vanessa, que começou a brincar na casinha): Você é mamãe? Tem papai? Onde está o papai?

(Vanessa): Não sei.

(Daniela/M): Papai morreu

(Daniela/M para Carla/Fa): Você tinha trinta anos

(Carla/Fa): Eu tenho dezesseis e estava fazendo dezessete

(Marcos aproxima-se da mesa da cozinha e diz): Eu era o pai

(Daniela/M): Você não era o pai

(Marcos): Eu morava sozinho

(Carla/Fa para Marcos): Eu era sua prima

(Uma outra criança entra e pergunta para a Daniela/M): O que vai no bolo mãe?

(Carla/Fa): Eu vou chamar o pai (ela corre até o fundo da brinquedoteca e volta sozinha)

Vanessa/M e outra criança estavam trocando as roupas nas bonecas para ir em um piquenique

(Carla/Fa para Daniela/M): Posso ir com o neném, mãe?

(Daniela/M): Agora um pouquinho de café (a mãe estava dando comida para a boneca que estava sentada na cadeira)

Daniela/M se aproxima do fogão e mexe nas panelas

(Marcos): Tem uma boa família aqui

(Carla/Fa para Daniela/M): Posso ir junto no piquenique?

(Daniela/M olhando nos olhos da Carla/Fa): Não, já falei que não, não insista

(Carla/Fa): Por quê?

(Daniela/M): Cadê a mamadeira dela?

Carla/Fa insiste no pedido novamente

(Daniela/M): Eu não vou deixar você levar o bebê

(Carla/Fa): Posso levar ela para casa?

(Daniela/M): Não, não e não !

(Carla/Fa pergunta para Marcos, que está sentado perto da mesa): Como você chamaria? Posso levar o bebê?

(Daniela/M para Marcos): Fala que não!

(Carla/Fa para Daniela/M): Posso levar?

(Daniela/M): Já falei que não!

(Daniela/M para Paula/Emp): Quantos ovos você colocou?

(Daniela/M): Três ovos não pode!

(Paula/Emp.): Estou fazendo o leite, o bolo está pronto.

Daniela/M amarra o avental na Paula/Emp

(Carla/Fa): Vou pegar um bichinho para ele (referindo a uma pelúcia para a boneca)

Daniela/M varre a casa e ajuda Carla/Fa escolher a pelúcia. Daniela/M também ajuda Paula/Emp arrumar o armário da cozinha e mexer nas panelas do fogão

Paula/Emp passa a roupa e depois guarda a roupa no guarda roupa

Carla/Fa pega os cobertores, coloca no carrinho e enrola a boneca no cobertor

(Paula/Emp para Carla/Fa): Seu bebê é homem ou mulher?

(Carla/Fa): É homem

(Paula/Emp para Daniela/M): Passei três roupas.

Daniela/M varre a casa e Carla/Fa coloca muitas pelúcias no carrinho onde está a boneca

(Pergunto para Paula/Emp): Tem empregada, mãe e filhos. Tem pai?

(Carla/Fa): Tem pai, é o José, ele está lá brincando

Paula/Emp dá uma colher na boca da Daniela/M para ela experimentar a comida

(Daniela/M para Paula/Emp): Coloca esse ovo, bolacha no bolo e leite

Daniela/M coloca a panela no fogão com os objetos dentro

(Daniela/M): Agora já está pronto!

(Pergunto para Daniela/M): Você cuida da casa e sua filha do bebê?

(Daniela/M): É, estou ajudando ela fazer a cobertura do bolo (indicando Paula/Emp)

(Pergunto para Daniela/M): Quantos anos tem sua filha mais velha e o bebê?

(Daniela/M): Ela tem dez e o bebê um (ela continua a ajudar Paula/Emp na cozinha)

(Carla/Fa): Vou pegar um agasalhinho para ele (referindo-se a boneca)

(Paula/Emp para Daniela/M): Posso ligar um minutinho? (no aparelho celular)

(Paula/Emp olhando para o carrinho): O bebê está acordando

(Daniela/M para Carla/Fa, falando baixinho): Vou para uma festa

(Carla/Fa um pouco brava): Você só vai com o seu marido!

Neste momento Daniela/M pede para a Prof. para ir ao banheiro da escola

(Carla/Fa para Paula/Emp): Você sabe onde minha mãe foi? (Ela vai até o fundo da brinquedoteca e pergunta para a Prof. sobre a Daniela/M)

(Carla/Fa para Vanessa): Minha mãe vai numa festa, o bebê e eu vamos também
Carla/Fa troca roupa na boneca

Daniela/M lava a louça junto com Paula/Emp, enquanto Carla/Fa troca a roupa na boneca

(Pergunto para Daniela/M): Vocês vão numa festa?

(Daniela/M): Vou para um jantar, minha filha também

(Paula/Emp): O bebê vai ficar dormindo

(Pergunto para Daniela/M): O seu marido não vai?

(Daniela/M): Acho que ele não vai

(Paula/Emp): Ele vai trabalhar de noite

ANEXO II

Segunda Observação – 35 MINUTOS

(Claudia/M): Filha, vem lavar a louça! (apontando para Carla)

(Carla/Fa): Já vou mamãe

Um menino entra na casinha. (Pergunto para Maria): Quem é ele?

(Maria): Os meninos não podem brincar aqui, eles atrapalham

(Carla/Fa): O seu marido pode ser o Marcos

(Claudia/M): É

(Carla/Fa): Faz-de-conta que seu marido morreu

(Vanessa aproxima-se da Claudia/M e diz para mim): Eu sou mãe dela

(Pergunto para Vanessa): Então você é avó?

(Vanessa): Não, eu não sou avó

(Pergunto para Claudia/M): Quantos filhos a senhora tem?

(Claudia/M): Três filhos

(Carla/Fa): Mãe! Mãe!

(Claudia/M): O que é filha, come isto.

(Carla/Fa): Vou dar pro meu irmão

(Carla/Fa): Eu tenho dois irmãos

(Gabriela para Claudia/M): Posso ser a prima?

Claudia/M vai até a mesa da cozinha onde agora está sentada Gabriela, dando comida para uma boneca. Claudia pega da mesa uma garrafa

(Claudia/M): Esse leite é pro bebê

(Carla/Fa): Vou procurar roupa

(Carla/Fa): Vai precisar de fraldinha (entrega para Gabriela que agora está trocando a boneca)

(Pergunto para Gabriela que está sentada no chão): A senhora é mãe? E o pai, tem?

(Gabriela/M): Não tem pai e minha prima também não.

Marcos mexe nas coisas da cozinha, vai até a geladeira e pega os objetos plásticos. Depois, ele tenta colocar roupa em uma boneca.

(Pergunto para Marcos): O senhor é pai?

(Marcos): Sim, sou pai.

(Pergunto para Marcos/P): Quem é sua esposa e seu filho?

(Marcos/P apontando para Claudia/M que estava com uma boneca): É ela

(Claudia/M aponta Gabriela): Não, não sou eu, é ela.

(Gabriela/M): Não, não sou eu também

(Pergunto para Claudia/M): A senhora tem marido? E o pai?

(Claudia/M): O pai morreu, quando nasceu meu bebê, ele morreu.

(Marcos): Eu sou gato (ele continua cuidando da boneca e mexendo no armário da cozinha)

(Claudia/M): Vamos tirar tudo de uma vez (referindo-se a mesa da cozinha)

(Carla/Fa): Tia Aline, eu tenho quatro irmãos

(Claudia/M): Agora o café da manhã

(Claudia/M): Está tudo bagunçado aqui

(Pergunto para Claudia/M): Ele (aponto o Marcos) poderia ser seu marido?

(Claudia/M): Ele morreu e foi pro hospital, amanhã ele vai voltar

(Pergunto para Marcos): O senhor mora sozinho aqui?

(Marcos): Moro

(Claudia/M): Eu tenho que cuidar dele

(Pergunto para Claudia/M): Por quê?

(Claudia/M): Ele é o gato

(Claudia/M): Quando eu saio, ele apronta

(Marcos): Derrubo o vaso de flor, café...

Claudia/M coloca xícaras e pires na mesa da cozinha e arruma as cadeiras

(Gabriela/M): Vou fazer o jantar

(Claudia/M um pouco brava): Eu vou fazer o jantar, a casinha é minha.

(Claudia/M): Vou pegar a colher

(Pergunto para Claudia/M): Quem manda na casa?

(Claudia/M): Eu

(Pergunto para Claudia/M): Quem trabalha?

(Claudia/M): Eu

(Pergunto para Claudia/M): A senhora sente falta de um pai para sua filha?

Claudia/M faz um gesto com a cabeça que sim

Enquanto isso Carla/Fa sai da casinha e vai até o mercado fazer compras

(Vou até o mercado e pergunto para Carla/Fa): O que está comprando, é para sua casa?

(Carla/Fa): É pra casa

(Pergunto para Carla/Fa): A mãe pediu algo?

(Carla/Fa): Não, não pediu nada, não sei onde minha mãe está

(Carla/Fa): Moça, quanto custa?

(Carla/Fa): Cadê minha mãe?

(Carla/Fa): Nossa, minha mãe fugiu, sem falar onde está.

(Carla/Fa vai até Priscila/M que também cuida de uma boneca e diz): Olha o que eu comprei?

(Carla/Fa para Priscila/M): Mãe, mãe, vou dar banho no cachorro

Como Priscila/M não respondeu, Carla/Fa diz: Priscila, eu ia dar banho no cachorro

(Pergunto para Priscila/M): E o pai das crianças?

(Carla/Fa): Morreu, morreu quando os bebês nasceram

(Priscila/M): Eu precisava de um monte de coisas nesta casa

(Pergunto para Carla/Fa): A sua mãe não era outra menina?

(Carla/Fa): Ela não quer ser minha mãe mais.

ANEXO III

Terceira Observação – 30 MINUTOS

(Pergunto para Daniela): Tem mãe aqui?

(Daniela/M): Tem eu, olha o meu neném (aponta a boneca que está no carrinho)

(Antónia/M): Eu também

(Vanessa/M): Eu também sou

(Daniela/M): O pai morreu, ele (apontando a boneca) nasceu às 7:00 horas e às 7:00 horas ele morreu (se referindo ao pai).

(Antónia/M): Olha o que eu vou levar filha (separa as roupas do guarda-roupa)

(Antónia/M): Olha essa roupinha para a mais velha

(Antónia/M): Olha, eu era a mãe, quem vai ser a filha mais velha?

(Uma criança pergunta para Antónia/M): Posso ser a filha mais nova?

(Antónia/M): Pode

(Antónia/M): Eu dei a coroa para a mais velha

(Pergunto para Antónia/M): Quantos filhos a senhora tem?

Antónia/M imediatamente pergunta para as crianças: Quem vai ser minha filha?

Ninguém responde para Antónia. Como Márcia segura uma boneca, pergunto para ela): É menino ou menina?

(Márcia/M): É menina

(Pergunto para Márcia/M): E o pai, tem?

(Márcia/M): Morreu

(Pergunto para Márcia/M): E se tivesse um pai, o que ele faria?

(Márcia/M): Trabalharia

(Pergunto para Márcia/M): E a mãe, o que faz?

(Márcia/M): Cuida do neném

(Volta Daniela/M e diz): Vou casar

(Márcia/M): Eu também.

(Pergunto para Márcia/M): Com o pai do neném?

(Márcia/M): Não, ele morreu.

Marcos chega na casinha e eu pergunto para Daniela/M: Quem é ele?

(Marcos responde): Eu sou o pai

(Pergunto para Marcos/P): E a mãe, tem?

(Marcos/P): É a Vanessa

(Vanessa/M): Não, eu não

(Pergunto para Marcos/P): O que o pai faz?

(Marcos/P): Não sei, cuida da casa.

(Pergunto para Marcos/P): E a mãe?

(Marcos/P): Morreu

Marcos/P coloca o avental e varre o chão

(Marcos/P): Eu sou a Cinderela e continua varrendo o chão.

(Pergunto para Marcos/P): O que o senhor está fazendo?

(Marcos/P bravo): Eu sou a Cinderela

(Marcos/P): Vou colocar um lindo vestido (tira o avental)

(Marcos/P): Ponho o vestido para ir ao baile

(Daniela/M): Eu sou a bruxa

(Pergunto para Márcia/M): Tem pai?

(Márcia/M): É o Carlos (mas o Carlos não está ali, esta brincando em outro lugar na brinquedoteca)

(Pergunto para Márcia/M): E a mãe, o que faz?

(Márcia/M demora para responder): Não sei.

ANEXO IV

Quarta Observação - 50 MINUTOS

Pergunto para Daniela que está com uma boneca no colo: Tem mãe aqui?

(Daniela/M): Eu, esse é meu bebê.

(Pergunto para Daniela/M): E o pai? Tem?

(Daniela/M): Não, morreu

(Carlos): Eu sou o pai.

(Pergunto para Carlos/P): E a mãe, tem?

(Carlos/P): É ela, ela levantou a mão (apontando para Isabela que estava com uma boneca no carrinho).

(Pergunto para Carlos/P): O que o pai faz na família?

(Carlos/P): Come, eu estou comendo

(Vanessa/M): Ele gosta de ficar gordo.

As outras meninas que estavam perto concordaram

(Pergunto para Carlos/P): Quem manda nesta casa?

(Carlos/P): Eu

(Pergunto para Carlos/P): Quem trabalha:

(Carlos/P): Eu

(Pergunto para Carlos/P): E a mãe, o que faz?

(Carlos/P): Trabalha também (enquanto me respondia, ele mexia na geladeira, pegava as coisas e colocava na mesa da cozinha)

Antônia que estava sentada no chão junto com a Isabela, ambas mexendo no guarda-roupa, diz: A gente escolhe a roupinha do bebê

(Carlos/P): Alguém quer bomba, vou comer bomba, meu pratinho verde, cadê? Já comi muito. Já fiquei gordo (ele mexe na geladeira). Vou pegar meu camarão, minha cenourinha. Eu peguei muitos frangos, eu roubei frango. Alguém pegou meu pratinho verde? Vou pegar um monte de açúcar para ficar doce.

(Pergunto para Carlos/P): Quem cozinha nesta casa?

(Carlos/P): Eu

(Carlos/P): Pizza, oba!

(Pergunto para Isabela/M): Quem cozinha?

(Isabela/M): Não sei, é o pai.

(Pergunto para Isabela/M): Quantos filhos você tem?

(Isabela/M): Dois filhos

(Carlos/P): Temos seis filhos

(Carlos/P): Ah, deixa eu segurar o nosso bebê

(Claudia/Fa): Não

(Isabela/M para Claudia/Fa): Claudia, eu ia no piquenique também.

(Pergunto para Isabela/M): Quem trabalha?

(Isabela/M): O pai

(Pergunto para Isabela/M): E a mãe, o que faz?

(Isabela/M): Compra roupa.

(Carlos/P): Olha o que eu trouxe (estava com a mão cheia de frutas e legumes)

(Isabela/M para Carlos/P): Então coloca na mesa

Isabela/M arruma as roupas em um outro guarda-roupa

(Carlos/P): O dragão, trouxe mais comidinha para você (ele dá frutas para uma menina)

(Carlos/P): Eu era feroz (enquanto isso Carlos/P faz movimentos e sons de um dragão) Carlos/P sai da casinha e vai para o mercado.

Saio dali e vou mais perto do camarim. Ali estão duas crianças sentadas no chão e uma boneca no carrinho.

(Pergunto para elas): E esse bebê, de quem é?

(Paula/P): É meu, eu sou o pai e ela é a mãe

(Paula/P): Eu sou o Marco, e ela é a Vanessa

Paula/P dirige o carro e Vanessa fica do lado

(Neste momento uma criança chega e diz): Chegou coisa nova na barbie

(Paula/P disse para mim): Cuida do meu bebê, mas leva o carrinho, Vanessa é o pai

Paula/P vai até o canto da boneca barbie, mas a professora não deixa brincar porque os brinquedos novos ainda não estão catalogados. Paula/P fica sabendo que não pode brincar e volta rapidamente

(Paula/P): Deixa que eu dirijo, eu era o pai

(Paula/P): Chegou, chegou!

(Vanessa/M): Tá bom, mas eu levo o carrinho

(Vanessa/M): O carrinho fica aqui (ela deixa o carrinho perto das comidas)

(Paula/P): Aqui era o piquenique

(Marcos): Eu ajudo a levar as coisas da cozinha, eu era o filho

(Pergunto para Paula/P): Quem manda nesta casa?

(Paula/P): Eu

(Vanessa/M): O pai e a mãe

(Pergunto para Vanessa/M): Quem trabalha?

(Vanessa/M): Ela (apontando para Paula/P)

(Paula/P): Não, eu cuido do bebê

(Marcos deita na almofada e diz): Eu sou o bichinho

Vanessa/M arruma as coisas do piquenique

(Paula/P): Eu vou as compras

Paula/P entra no mercado e Vanessa/M dá comida para a boneca

(Pergunto para Vanessa/M): O que a mãe faz?

(Vanessa/M): Dá comida para o bebê

(Pergunto para Vanessa/M): E o pai?

(Vanessa/M): Trabalha no supermercado

(Pergunto para Vanessa/M): Quem cozinha?

(Vanessa/M): Eu e o pai também

(Pergunto para a Vanessa/M): Quem limpa a casa?

(Vanessa/M): Quase tudo eu, mas eu tenho uma empregada

Paula/P sai do mercado, passa perto da Vanessa/M e passa a mão levemente na cabeça dela

(Vanessa/M para Paula/P): Vem aqui!

(Paula/P): Não, estou na loja

(Vanessa/M): Não, você está no supermercado

(Paula/P para Vanessa/M): Eu sou sua mãe

(Vanessa/M): Faz sinal com a cabeça que concorda

Vanessa/M continua arrumando as coisas e depois entra no mercado

Paula/P pega o martelo e outras ferramentas, coloca um capacete na cabeça e bate no armário, como se estivesse consertando

(Pergunto para Vanessa/M): Onde está o marido da senhora?

(Vanessa/M): Está trabalhando

(Paula/P): Estou trabalhando, que quebrou

Vanessa/M pega mais frutas que estavam no chão e arruma na cesta.

(Pergunto para Vanessa/M): O pai ajuda a senhora?

(Vanessa/M): Ele ajuda, meu filho não, ele já é adulto

(Pergunto para Vanessa/M): A senhora tem quantos filhos?

(Vanessa/M aponta duas crianças): Um homem e uma mulher. O homem trabalha de médico

Vanessa/M continua guardando as coisas e o carrinho com a boneca dentro está do lado dela. Enquanto isto, Paula/P está no mercado.

(Pergunto para Paula/P): O senhor ajuda sua esposa?

(Paula/P): Faz sinal que sim com a cabeça

Vanessa/M entra no mercado com o carrinho, mas sai logo depois. Dentro do mercado está Paula/P e Claudia

(Pergunto para Paula/P sobre Claudia): Quem é ela?

(Paula/P): Ela é minha mãe

(Paula/P para Vanessa/M): Nós vamos para a praia

(Vanessa/M surpresa): Nós vamos para a praia?

(Paula/P para Vanessa/M): Você era minha mãe

(Claudia): Não tinha duas

Neste momento, as crianças ficam em silêncio por alguns segundos diante da fala da Claudia

Vanessa/M e Paula/P sentam no chão, arrumam o carrinho e as cestas com comida

(Paula/P): Pega a boneca no colo e atende o celular

Vanessa/M passa a mão na cabeça da Paula/P

(Paula/P): Não, eu não tinha cabelo

Claudia pede para entrar na brincadeira. Vanessa/M e Paula/P deixam

As três crianças estão sentadas no chão e fazem de conta que estão dentro de um carro

Paula/P dá mamadeira para a boneca

(Pergunto para Paula/P): Quem é você?

(Vanessa/M): Ele é filho dela (apontando para Claudia que está dirigindo o carro)

(Vanessa/M): E o bebê é irmão dele

(Vanessa/M para Paula/P): Fala que você quer dirigir

Claudia troca de lugar com Paula/P

(Paula/P): Eu businava para você: Bi...bi..bibi...

(Paula/P): Eu estou com pressa

(Pergunto para Vanessa/M): A senhora não tinha um bebê? E o pai, tem?

(Vanessa/M): É ele, ele está dirigindo

Paula/P novamente troca de lugar com Claudia que volta a dirigir

(Pergunto para Vanessa/M): A senhora sabe dirigir também?

(Vanessa/M): Sei, mas não sei o freio

(Paula/P): É, você não sabia o freio

(Paula/P): Deixa eu abrir a porta

Paula/P e Vanessa/M largam a boneca, as cestas e saem correndo

Do lugar onde estou vejo Claudia, Paula e Vanessa. Estão no espelho, onde tem coisas para cabelo, e maquiagem. Vanessa está sentada, Paula e Claudia mexem no cabelo dela

(Claudia fala para mim): Ninguém pega aqui. (apontando a cesta e o carrinho de boneca)

ANEXO V

Quinta Observação - 40 MINUTOS

(Pergunto para Isabela que está segurando uma boneca): Quem é mãe aqui?

(Isabela/M): Eu, tenho dois filhos

(Pergunto para Isabela/M): E o pai, tem?

(Isabela/M): Não tem

(Marcos chega na casinha e fala): Sou a babá

(Isabela/M): Não!

Como neste momento em que Marcos fala que é a babá, ele pega a boneca da mão da Isabela, ela fica brava e tira a boneca da mão dele.

(Pergunto para Isabela/M): E se tivesse um pai, o que ele faria?

(Isabela/M): Nada, ele comeria

(Isabela/M): Eu vou chamar um pai (ela vai até o fundo da brinquedoteca, onde tem crianças brincando e volta sozinha dizendo): O pai está trabalhando

(Pergunto para Carla que está sentada na mesa da cozinha com uma boneca sentada na cadeira): Você é mãe?

(Carla/M): Sou, a Claudia é minha mãe, ele é meu filho (apontando a boneca) e a Paula é meu namorado. (Paula está sentada e comendo na mesa da cozinha)

(Pergunto para Carla/M): A Paula é o pai do neném?

(Carla/M): É

(Pergunto para Carla/M): Quem cuida da casa?

(Paula/P): A empregada.

Tanto Carla/M quanto Paula/P estão comendo, sentadas na mesa da cozinha

(Carla/M para Paula/P): Quer mais vinho?

Paula/P faz sinal com a cabeça que sim

(Pergunto para Carla/M): Quem trabalha nesta casa?

(Paula/P): Eu, precisa de dinheiro

Paula/P e Carla/M pegam coisas no armário, como colher, prato e coisas de comer. Priscila/Emp está lavando a louça.

(Pergunto para Carla/M): Quem cuida do bebê

(Paula/P e Carla/M respondem): A empregada

(Carla/M): Eu também

(Paula/P e Carla/M dizem): A empregada e a mãe

(Carla/M para Priscila/Emp): Não vai fazer pudim pra gente, Priscila?

(Paula/P): Até quando vou ficar esperando?

(Carla/M): Tenho que ir embora

(Carla/M): Levanta da cadeira e logo depois volta

(Carla/M): O pudim não chegou até agora, aquela uma...

Paula/P pega o celular da mão da Carla/M

(Carla/M): Paula, está tocando

Paula/P pega o telefone, coloca na orelha, mas não fala nada

Enquanto isso Carla/M olha para a boneca que está no carrinho

(Carla/M): Ai, este pudim está demorando!

Paula/ P pega a boneca no colo e dá mamadeira

(Paula/P para Priscila/Emp.): Cadê o pudim que não vem logo!

(Paula/P fala para mim): Eu também cuido do neném

(Paula/P): Ele deixou um restinho de suquinho para a mãe

Carla/M pega a boneca do colo da Paula/P

(Paula/P): Cadê o pudim?

Priscila/Emp. Traz o pudim e serve os dois (Paula/P e Carla/M).

Carla/M coloca a boneca no carrinho e Paula/P e Carla/M comem

(Carla/M): Faz-de-conta que eu terminei, Priscila

(Carla/M): Vamos embora. (Carla/M arruma a boneca no carrinho e sai)

(Marcos me diz, apontando o carrinho): Sou mãe deles, o pai morreu

(Pergunto para Marcos): Quantos filhos a senhora tem ?

(Marcos/M): Vários

(Pergunto para Marcos/M): Quem cuida deles?

(Marcos/M): Eu, a empregada e não sei quem mais

Marcos coloca as pelúcias no carrinho e sai empurrando o carrinho

Paula/P e Carla/M estão longe da casinha, sentadas no chão, uma ao lado da outra.

Carla/M segura a boneca no colo e Paula/P dirige um carrinho

(Vou até Márcia que está sentada na cama com uma boneca no colo e pergunto): A senhora é mãe?

(Márcia acariciando a boneca diz): Sou

(Pergunto para Márcia/M): E o pai tem?

(Márcia/M): Morreu

(Pergunto para Márcia/M): Quem cuida do bebê?

(Márcia/M): Eu

(Pergunto para Márcia/M): Quem cuida da casa?

(Márcia/M): Todos que moram aqui.

(Vanessa que estava ali perto vestindo um avental diz): O pai do meu está viajando, está em Campinas

(Márcia/M diz): O meu também.

(Pergunto para Vanessa): O que a senhora faz vestida de avental?

(Vanessa): Sou empregada, eu e ela (apontando a Priscila/Emp)

(Vanessa/Emp): Está chovendo, está nevando

(Vanessa/Emp): Eu tenho que buscar meu marido, mas não tenho carro, bicicleta, só a pé

(Pergunto para Márcia/M): E se tivesse um pai, o que ele faria?

(Márcia/M): Trabalharia

(Pergunto para Márcia/M): Onde está o bebê da senhora?

(Márcia/M): Está brincando na caminha dele

(Pergunto para Marcos/M que está com uma tiara no cabelo e mexendo na geladeira): Onde está o seu filho?

(Marcos/M): Tá aqui (apontando o carrinho cheio de pelúcias)

(Pergunto para Marcos): E o pai?

(Marcos/M): Tá aqui também (apontando uma pelúcia que é um cachorro grande que está junto com as outras pelúcias no carrinho)

(Pergunto para Marcos/M): Mas você tinha me dito que ele tinha morrido

(Marcos/M bravo): Não, não morreu

Marcos/M delimita seu espaço na casinha com o guarda-roupa e berços

Carla/M entrega a boneca para Priscila/Emp

(Carla/M): Tem que dar o remédio para ela.

Carla/M olha no espelho e arruma seu cabelo

(Paula/P para Carla/M): Você vai colocar que fantasia?

As duas olham as fantasias, mas não pegam nenhuma (a Prof não tinha deixado colocar fantasia)

Paula/P está com um chapéu e Carla/M usando óculos e lenço no pescoço

Maria está sentada embaixo das fantasias que estão penduradas nos cabides

(Carla/M para Maria): Você não tem comida? Vem morar com a gente? Não tem onde dormir?

(Priscila/Emp.): Você consegue andar?

Paula/P, Carla/M e Priscila/Emp. seguram Maria e a ajudam a se levantar

(Carla/M): Vamos, você cuida de criança? Você gosta de neném?

(Carla/M para Paula/P): A gente era casado.

ANEXO VI

Sexta Observação – 40 MINUTOS

(Pergunto para Carla): Quem é a mãe?

(Carla/Fa): É a Priscila

(Pergunto para Carla/Fa): Quantos filhos ela tem?

(Carla/Fa): Duas, eu e ela

(Pergunto para Carla/Fa): Quantos anos você tem?

(Carla/Fa): Não sei, tem que perguntar para a minha mãe

(Pergunto para Priscila/M): E o pai, tem?

(Priscila/M): Não tem

(Carla/Fa): Não tem, morreu

(Carla/Fa): Eu tinha marido, é a Paula

(Pergunto para Priscila/M): E se tivesse um pai, o que ele faria?

(Priscila/M): Ele esperava o almoço, hoje é aniversário da minha filha

(Carla/Fa): Meu marido adora uma pizza

(Carla/Fa): Tia Aline, coloca roupinha para mim? (apontando a boneca)

(Carla/Fa): Tava frio, deixa eu por minha filha no carrinho

Márcia está com uma boneca no colo.

(Pergunto para Márcia): A senhora é mãe?

(Márcia/M): Sou

(Pergunto para Márcia/M): E o pai da criança?

(Márcia/M): Morreu

Vanessa que é empregada da Priscila/M está colocando objetos, como pratos e talheres na mesa da cozinha.

(Carla/Fa para Vanessa/Emp): O que é isso? (apontando as coisas sobre a mesa)

(Vanessa/Emp.): Pinga

(Carla/Fa): Mas pinga na comida!

(Carla/Fa): Aí meu deus do céu, meu marido vai ficar bêbado, minha mãe vai ter que cozinhar de novo

(Priscila/M): Vou voltar no fogo para tirar a pinga da comida

(Carla/Fa): Omelete tem que ser com ovo, sem sal

Há quatro meninas sentadas na mesa da cozinha. Na mesa tem objetos de plástico que lembram alimentos, além de pratos, copos e talheres.

(Carla/Fa brava diz): Leite, Vanessa? Na comida, só inventa mesmo. Esse é leite, você tá pondo sal.

(Pergunto para Priscila/M sobre a Vanessa/Emp): Ela é sua empregada?

(Priscila/M): É, mas cozinha mal, ela coloca sal e meu filho não pode comer

(Pergunto para Priscila/M): Quem cozinha?

(Priscila/M): Eu

(Vanessa/emp.): Eu também

(Pergunto para Priscila/M): Quem manda aqui?

(Priscila/M): Eu

Carla/Fa está passando todo este tempo cuidando da boneca da Priscila/M

(Carla/Fa): Posso ir embora mãe?

(Priscila/M): Vai

(Pergunto para Márcia/M): E se tivesse um pai, o que ele faria?

(Márcia/M): Trabalharia

(Pergunto para Márcia/M): Quem manda na casa?

(Márcia/M): A empregada

Priscila/M está trocando o bebê.

(Pergunto para Priscila/M): Alguém trabalha nesta casa?

(Priscila/M): Não, ninguém

Enquanto isto Márcia/M conversa no telefone, mas fala muito baixo.

(Carla/Fa fala para Paula/P): Você dirige? Você tem que dirigir. (elas estão sentadas no chão)

(Paula/P): Não, a empregada dirige

Carla/Fa, Paula/P e Vanessa/emp estão sentadas no chão, estando Vanessa/Emp. na frente, Paula/P e Carla/Fa atrás. Carla/Fa está segurando a boneca.

(Pergunto para Márcia/M): A senhora está dando comida?

(Márcia/M): Não, ele estava com fome e eu dei carinha.

(Pergunto para Márcia/M): Alguém trabalha?

(Márcia/M): Ah, todo mundo

(Vanessa/Emp para Márcia/M): Tem ligação para você

Vanessa/Emp pega o celular e Márcia/M está no outro telefone, mas novamente falam muito baixo. A boneca está na cama

Vanessa/Emp. deixa o celular e pega a boneca para trocar a roupa

(Vanessa/emp): Tá calor, vou deixar de fraldinha (ela troca a roupa na boneca)

(Márcia/M sai do telefone e diz para Vanessa/Emp): Ah, Vanessa, deixa eu colocar a “meinha”, neném sente frio

(Vanessa/Emp): Não!

(Márcia/M): Deixa eu pegar? Eu vou colocar uma roupinha.

Márcia/M coloca a roupinha na boneca

Todas as outras crianças saem da casinha e vão para o canto do consultório médico, outras vão para o canto dos carrinhos

Márcia/M fica na casinha

Márcia/M troca a boneca bem devagar

(Pergunto para Márcia/M): E se tivesse um pai, então ele trabalharia, ele faria outra coisa?

(Márcia/M): Não

(Pergunto para Márcia/M): E a mãe, o que ela faz?

(Márcia/M): Cuida do bebê

(Pergunto para Márcia/M): E a senhora, mora sozinha aqui?

(Márcia/M): Não, mais alguém

(Pergunto para Márcia/M): Quem?

Márcia/M não responde