

Algumas questões técnicas levantadas por uma prática com crianças na ótica psicanalítica*

Michel Plon

O autor, a partir de uma conferência, levanta algumas questões ligadas à teoria da técnica e da prática analítica com crianças e adolescentes geralmente encaminhados à terapia por fracassos escolares e atividades delituosas. Propõe uma prática que leve essencialmente em conta a realidade desses pacientes que vivendo cotidianamente situações de maltrato físico e psíquico, entram no caminho do fracasso, da exclusão e da violência. Se o analista não levar em conta essa realidade, e ao contrário, procurar isolar essa realidade do trabalho analítico em nome da neutralidade, não terá condições estabelecer a ponte de conexão com o mundo psíquico do paciente. Nesse sentido Michel Plom fala em “prática de ótica psicanalítica”.

* Este texto retoma os pontos essenciais de uma conferência pronunciada no Laboratório de Psicopatologia Fundamental da PUC-SP, dirigido por Manoel Tosta Berlinck, em 6 de abril de 2000. Agradeço a Manoel Berlinck, por seu convite para que eu viesse me encontrar com os membros de sua equipe, e agradeço também a eles, pelo calor e pela vivacidade de suas intervenções no decorrer da discussão que se seguiu a esta exposição. Finalmente, muito obrigado a Caty Koltai, que assegurou a tradução dessa exposição, e graças a quem o debate não foi prejudicado em sua vivacidade por questões de língua. Tradução de Maria Vera Pompeo de Camargo Pacheco e revisão técnica do Prof. Dr. Mário Eduardo Costa Pereira (Laboratório de Psicopatologia Fundamental-UNICAMP).

O autor aborda ainda um segundo aspecto importante nessa reflexão, referente a questões de linguagem: a diferença de línguas entre o paciente e seu meio social. O que muitas vezes parece apenas um problema cultural, encerra na realidade algo muito mais complexo e heterogêneo, que é a relação que o adolescente ou a criança estabelece com a língua – a inscrição do sujeito na língua.

Palavras-chave: Prática de ótica psicanalítica, realidade do cotidiano, linguagem

As questões que quero levantar aqui não são nem teóricas, nem estritamente clínicas, mas têm relação com certos problemas técnicos encontrados ao longo de vinte anos numa prática de ótica psicanalítica – explicarei abaixo o que está implícito nessa questão – com crianças que moram no que chamamos, em linguagem carregada de um pudor absolutamente hipócrita, de “bairros desfavorecidos”. Como se hoje, na França, país industrializado pertencendo ao grupo das nações mais ricas do mundo, ter um trabalho e estar alojado corretamente fosse algo da ordem de um favor. Essa observação, aparentemente anódina, é, de fato, a oportunidade para se tomar consciência do interesse que se pode encontrar em escutar bem o impensado, que as modalidades oratórias mais comuns e as expressões aparentemente mais anódinas veiculam.

Falo de “prática de ótica analítica”, preferencialmente à prática psicanalítica, por duas razões. A primeira, referente ao termo psicanalítico, remete ao fato de que se trata, efetivamente, de uma postura inscrita no quadro teórico constituído pelos ensinamentos de Freud e de Lacan. A segunda, relacionada com a expressão “de ótica” refere-se ao fato de que essa prática poderá aparecer como estando, em alguns de seus aspectos, em contradição com certas características essenciais, constitutivas do que podemos chamar de ortodoxia psicanalítica; características que, como tais, no que se refere ao trabalho com crianças, só raramente, para não dizer jamais, são discutidas. Essa expressão “de ótica” pretende, portanto, marcar, em oposição a todo saber *a priori*, o sentimento de uma incerteza, a convicção de que vai aí uma atitude exploradora, de expectativa, e que, como tal, expõe-se à crítica e à objeção.

Prática que se inscreve na esteira de uma demanda, demanda parental, demanda institucional, prática que se inscreve, pois, em função dessas demandas, geralmente as do sujeito, eventual futuro paciente, numa perspectiva terapêutica, o que não deixa de ter relação com essa dimensão de incerteza evocada há pouco. Trata-se da vinculação da dita prática ao campo da psicanálise. Prática com crianças de três a 14 anos, num dispensário da periferia norte de Paris, dispensário dito “médico-psicológico”, denominação que confirma a perspectiva notoriamente terapêutica do quadro dentro do qual se procederão os encontros com as crianças. São crianças, em sua maioria, de pais imigrados, procedentes dos países da África do Norte (Argélia, Marrocos, Tunísia). São, portanto, crianças de famílias árabes e, como tal, tendo que suportar, mais ou menos conscientemente, o racismo incipiente inscrito na sociedade francesa contemporânea: crianças africanas, crianças portadoras, pelo viés de seus ascendentes, das seqüelas da história do colonialismo francês, crianças do que se chamam Estados franceses de além-mar, Guadalupe, Martinica, Reunião.

Em sua grande maioria, essas crianças não apresentam nenhuma patologia particular e, em contraposição ao discurso mantido por certos etnopsiquiatras adeptos de um culturalismo exacerbado que gostariam de fazer delas sua clientela restrita, as origens culturais dessas crianças, sobre o que falarei adiante, não as diferenciam em nada das outras.

Dessas crianças, sem dúvida, poderíamos dizer somente que seu lugar, para o terapeuta que trabalhou com elas, é comparável ao lugar atribuído por Freud ao “patológico” confrontado ao “normal”, no que se refere ao que elas deixam aparecer, fazem surgir ou sublinham com mais força que outras crianças “mais favorecidas”, o que são dificuldades técnicas próprias da prática com crianças em geral. Desse ponto de vista, que de início coloca-se como sendo de técnica e que não é evidentemente apenas isso, poderíamos mesmo ir um pouco mais longe e dizer que essas crianças demonstram dificuldades que podemos encontrar também no exercício dito “liberal”, isto é, em consultório, com esses pacientes, inclusive adultos, que participam do que se chama, de maneira muito aproximativa, as “novas demandas”. Demandas de cuidados rápidos e eficazes, demandas que ignoram desde o início, e freqüentemente nada querem saber da psicanálise e de suas implicações. Mas as crianças em geral, bem como os pacientes portadores dessas “novas demandas”, ocasionam ainda resistências e particularidade do lado do analista, além das particularidades de sua próprias resistências: eles são de fato a oportunidade, e por isso usei, no início, essa expressão “de ótica psicanalítica”, para o psicanalista resistir à psicanálise, ainda mais que o comum, de derivar para formas mais ou menos implícitas de psicoterapia, impensadas como tais, colocando em cheque o que Serge Leclair (1999) chamava o *psicanalítico*.

As crianças assim encontradas são apenas uma fração de um número maior que, no que lhes concerne, nunca vieram ao dispensário, seja porque não tiveram

oportunidade – pais sem disponibilidade ou explicitamente resistentes a qualquer intervenção de caráter psicológico –, seja ainda porque, tendo vindo uma ou duas vezes, não puderam estabelecer uma relação transferencial mínima com um analista ou terapeuta. Dentro daquele número maior, uma proporção não negligenciável quando chega à adolescência ou mesmo à pré-adolescência, é condenada a derivar para formas de delinquência maiores ou menores, roubos, destruição e incêndio de carros, ou pior, inscrição numa rede de tráfico de drogas, prelúdio para suas permanências em alguma prisão dos arredores de Paris.

Para situar o primeiro eixo de minha reflexão – o segundo tratará de certas experiências concernentes à questão da linguagem – tomarei como ponto de partida esta frase de Lacan (1991, p. 83) em seu seminário *O avesso da psicanálise*: “... o gozo é o tonel dos Daides, e uma vez que nele se entra, não se sabe até onde vai. Começa na cócega e acaba pela fogueira na gasolina. Isso é sempre o gozo”.

Eu proponho ascendermos no tempo por um instante, tomarmos como ponto de partida “a fogueira na gasolina” – os carros incendiados nas cidades de periferias – e se perceberá que não tardaremos a reencontrar “as cócegas”.

Um rápido olhar nos prontuários desses jovens, como os chamam os educadores, jovens detidos pela polícia e presos por decisão do juiz, à espera de um processo por atentado à propriedade alheia, ou consumo ilícito, ou até mesmo venda de drogas, testemunham a monotonia de seus percursos: primeiramente, eles foram tachados de apresentar fracasso escolar, e isso cada vez mais precocemente, sem que ninguém tenha, de fato, se interrogado para tentar compreender a situação da qual o dito fracasso escolar seria sintoma. Eles foram conduzidos para as fileiras escolares que mais freqüentemente são sinônimos de impasse, foram ou não dirigidos para uma consulta “médico-psicológica” à qual, no melhor dos casos, apenas compareceram uma ou duas vezes antes de se entregarem às atividades delituosas evocadas há pouco.

O analista que já tenha recebido no passado, por uma ou duas vezes, esse ou aquele adolescente em vias de se desencaminhar, confrontado a esse tipo de *cursus* pode, evidentemente, abrigar-se atrás da lendária neutralidade analítica e afirmar que ocorria aí, nisso que é necessário chamar de fracasso em estabelecer qualquer diálogo mínimo, o desejo inconsciente daquele que ainda era apenas um menino. Eu seria tentado a colocar esse desejo entre aspas, até que ele solicitasse ser questionado enquanto portador dos elementos de uma história familiar, mais freqüentemente, patogênica. Mas o mesmo analista pode, ainda, não satisfazer-se com esse tipo de esquiva e perguntar-se o que seria, então, que ele não entendeu quando recebeu pela primeira vez essa criança, como teria ele ficado ou não preso aí para que, dessa forma, nada, nada que tenha sido susceptível de constituir obstáculo a um abatimento de dependência sem limites aparentes, tenha se passado ao final de um ou dois encontros. São questões referentes à teoria da técnica e da prática analítica, questões, reconheçamos, raramente colocadas e ainda mais raramente tratadas: foram-me

necessários vários anos, e também passar por vários fracassos, para começar a ter a impressão de enxergá-las um pouco mais claramente.

O primeiro obstáculo, a primeira linha divisória entre as duas atitudes mencionadas há pouco, e também o primeiro eixo anunciado dessa reflexão, remetem à questão da realidade: não da realidade psíquica tal como coloca Freud, registro da fantasia, do imaginário que, em seu entrelaçamento com o simbólico, constituirá o material do trabalho analítico, mas sim realidade da vida cotidiana em todos os seus aspectos, realidade portadora de uma série de armadilhas nas quais a criança está presa e que, com maior frequência, não são de seu conhecimento, ao menos em sua origem. Compreendi a importância dessa questão e sua função divisória quando me foi dado ler, já há alguns anos, fixado nos muros de um grande hospital parisiense, o anúncio de um seminário de psicanálise com crianças que dizia exatamente isso: “Como destacar a psicanálise infantil e do adolescente do peso das realidades: factual, parental, escolar, institucional, etc.”.

A leitura desse anúncio deixou-me estupefato e tanto mais que, naquele momento, constatando um certo número de fracassos ligados a uma prática em perfeita harmonia com o dito anúncio, eu havia chegado a pensar em explorar essa realidade, e de preferência levá-la em conta, em vez de me desvencilhar dela como eu tinha procurado fazer até então. O que me ocorria, com efeito, é que grande número de problemas encontrados por essas crianças tinha origem na organização muito concreta e, às vezes, mesmo muito trivial dessa realidade e que ao querer desvencilhar-se, tal como os autores do texto citado encaravam, o analista estabelecia um quadro de escuta *de aparência* analítica, não correspondendo a nenhuma demanda do paciente, ficando ele próprio colado a essa realidade ao ponto de fundir-se a ela, começando por não poder dizer a menor palavra a seu respeito. Daí esses silêncios que destilam o tédio e que, ao contrário do que muitos pacientes acreditam, talvez para se reconfortar, nada têm de analítico, mas são o puro e simples decalque do tédio que conota a realidade cotidiana dessas crianças e que eventualmente constituirão obstáculo ao que possa advir de *psicanalítico*.

Para delimitar um primeiro traço da *realidade* dessas crianças, que poderíamos chamar de crianças “do horror econômico”, numa referência ao livro de Viviane Forester, citarei justamente essa autora que, evocando a relatividade do fator dito cultural, escreve:

Entre esses “jovens” [ela coloca *jovens* entre aspas para explicar mais adiante no texto sobre a contrariedade que lhe ocasiona esse termo, comparável, na minha opinião, ao de *garoto* ou *garota* que F. Dolto bania] habitantes dos bairros que chamamos difíceis (mas que são de preferência aqueles onde pessoas em grandes dificuldades tentam viver) não são nomes de metralhadoras, é o vazio que substitui o nome de Mallarmé. O vazio e a ausência de qualquer projeto, de qualquer futuro, de qualquer felicidade ao menos aspirada, da menor esperança, mas que um certo saber poderia

compensar, suscitando mesmo um certo prazer em percorrer essas vias que levam ao nome de Mallarmé.

Para acompanhar bem o alcance dessa passagem, é preciso reinscrevê-la em seu contexto, um contexto que será a oportunidade de especificar o absurdo dessas abordagens que acreditam poder refugiar-se no mais extremo culturalismo, considerado como o que facilita a abordagem e o encargo terapêutico dos problemas aos quais essas crianças são confrontadas e ainda substituir-se a uma abordagem centrada no inconsciente.

Viviane Forester faz alusão, aí, a um colóquio internacional ao longo do qual um dos participantes, evocando o poeta francês Mallarmé, teve o mau gosto de acreditar que fosse necessário escrever esse nome no quadro provocando, assim, risos e também diversos movimentos de humor na douta assembleia. À guisa de resposta, um participante veio à tribuna e anunciou uma sucessão de nomes que bem poder-se-ia chamar de “próprios”, nomes que essa mesma platéia ignorava totalmente. A pessoa que fez a intervenção, assinalou ao público que vinha de um país da África onde até as crianças conheciam perfeitamente esses nomes “próprios”, os de metralhadoras e outras armas sofisticadas, graças às quais vários deles ficaram órfãos. Se esse participante e o resto da platéia, além de Viviane Forester, não tivessem percebido no desenrolar desse incidente, a insistência do significante *arma*, desde o nome do poeta,¹ até os nomes “próprios”, não escapou a Viviane Forester que o referido participante parecia querer deixar entender, por meio de seu exemplo, que cada um tinha sua cultura, que seria preciso defender-se de qualquer forma de etnocentrismo, e que nomes de metralhadoras ou o nome de um poeta seriam equivalentes, desde que respeitados os saberes e práticas de cada um. Foi justamente isso que chocou Viviane Forester, essa pseudo-equivalência que leva a focalizar o nome de um poeta e o de metralhadoras e a permanecer nas metralhadoras, enquanto talvez fosse possível tomá-las como ponto de partida, seguir o significante para engajar-se num caminho que, não conduzindo diretamente a Mallarmé, pode ao menos levar para a aprendizagem da leitura.

Pois bem, a primeira realidade dessas crianças, tão “difíceis” quanto os bairros onde moram, deve-se ao fato de que elas evidentemente não só não conhecem o nome de Mallarmé, mas também desconhecem os dos heróis de álbuns ou de histórias em quadrinhos, Babar ou Tintin, e ainda menos o do “Pequeno Príncipe”, que também ignoram a Condessa de Ségur, Jack London ou Júlio Verne. Essas crianças ultrapassaram em muito o interesse que alguns dos mais velhos podiam ter pelos desenhos animados japoneses, ainda há dez anos, e não conhecem mais que

1. “Mallarmé”, em francês, tem assonância com “Mal armé”, literalmente “mal (ou dor) armado”. Outra assonância também é possível: “mâle armé”, “macho armado”. (N. da T.)

os jogos eletrônicos e outros “super nintendo”, novidades cuja utilização, como vocês não terão deixado de constatar, não necessita nenhum rudimento de leitura. Essas crianças que muito freqüentemente estão fora da sintaxe e desprovidas de um vocabulário mínimo – como se diz “salário-mínimo” – e eu voltarei, na segunda parte desse artigo, a esse problema da linguagem, que pode revelar-se como sendo menos das crianças que do próprio analista – essas crianças que conhecem apenas algumas palavras-chave, a palavra “sair” para indicar sem saber que querem ir para outro lugar, fora da escola, fora da casa, “embaixo” como eles dizem, o que equivale a todo um programa para conduzi-los diretamente ao mais baixo dessa sociedade, em direção a essa exclusão que desembocará em todas as formas de violência que evoquei quando disse que começava pelo fim. Essas crianças ignoram a maioria das palavras correntes e não foram sequer tocados pela idéia de perguntar seu significado, como se lhes falássemos numa língua estrangeira, a qual eles já desistiram há muito tempo de compreender. Portanto, a realidade dessas crianças existe verdadeiramente e nisso eles são mais próximos das crianças de todos os bairros e, como tal, representativos. Essa realidade pode constituir a matéria-prima do trabalho do analista se ele consentir sair de seu silêncio, de sua reserva ou de sua confortável neutralidade para agir de modo que essa criança possa também “sair”; sair de sua prisão cotidiana que constitui muito freqüentemente, repito, o prelúdio da verdadeira prisão, aquela da justiça. O primeiro componente dessa realidade coloca em jogo a entidade familiar, quadro privilegiado para a instalação da “cócega” e, em seguida a ela, do gozo.

Intervir nessa realidade, arriscando transgredir em todo conhecimento de causa a mais bem estabelecida ortodoxia psicanalítica, não significa intervir de qualquer maneira, mas segundo pontos de referência teóricos e, sobretudo, o que constitui o eixo que vai da *dependência* à *separação*, premissa da autonomia, eixo feito de múltiplas etapas, figuras da castração.

A primeira observação, que pode parecer paradoxal, é o fato das crianças das quais falo poderem parecer estar entregues à própria sorte e, portanto, mergulhadas precocemente – muito precocemente – numa aparente autonomia, mas que estão, de fato, mais que muitas outras, inscritas numa relação de *colagem* a suas mães, freqüentemente amplificada pela ausência física e/ou psíquica do pai. A colagem dessas crianças a suas mães sobrepõe-se ao fato delas serem com maior freqüência o ponto de apoio de um narcisismo maternal ferido pela vida, o traumatismo da imigração e o abandono pelo marido ou companheiro. Estabelece-se aí uma relação caracterizada pelo que podemos chamar de uma *incestualidade* psíquica, a respeito da qual J.-B. Pontalis faz a observação de que ela ignora qualquer interdição e que suas conseqüências podem ser localizadas nas marcas, freqüentemente insidiosas, de uma dependência tanto psíquica quanto física da criança, dependência que assegura as dificuldades em investir em um exterior em grande medida pouco elaborado, como o escolar, por exemplo.

Levar em conta a realidade da criança e intervir nessa e sobre essa realidade, ao lado do ponto ou pontos de referência teóricos lembrados há pouco, supõe uma técnica que só pode encontrar sua eficácia, sua justificativa, se não se transformar em uma enquete sociológica (ou até mesmo policial) e se permanecer inscrita numa perspectiva psicanalítica. Nessa oportunidade, ou nos primeiros encontros com a criança e com seus pais, trata-se de fazer surgir, pela palavra, pelo questionamento indireto ou pelo desenho, pela observação de gestos ou de atitudes que escapam ao controle, os traços indicadores de um grau de dependência: esses traços abrangem sempre a organização do cotidiano da criança, organização do apartamento (a criança tem ou não seu quarto, dorme na sua própria cama ou na de seus pais), de sua higiene corporal (toma banho sozinho), de sua autonomia motora e estética (veste-se sozinho, é ela quem escolhe as roupas para vestir-se pela manhã, etc.?). É preciso insistir que a técnica aí não é da ordem de um questionamento, menos ainda de um interrogatório, mas de um comentário sobre o que se mostra aos olhos e aos ouvidos de forma espontânea, comentário capaz de destacar, de fazer surgir o incongruente ou o inédito, de fazer falar a evidência. No momento darei apenas alguns exemplos dessa abordagem, exemplos de um passo que visa, no breve momento de iluminação de uma primeira entrevista, abrir uma via de questionamento capaz de fazer seu caminho no inconsciente da criança até ativar, despertar, o que pode caracterizar seu desejo de vida e de autonomia, e que pode, eventualmente, tornar possível um trabalho mais aprofundado.

Exemplo de uma primeira entrevista no início da qual os pais, pai ou mãe, achando que faz calor no consultório, tiram autoritariamente o casaco da criança dizendo-lhe: “Você está com calor!”, ou, ainda: “Você vai ficar com calor!”. Reflexão e atos rápidos, fulgurantes, mas suscetíveis em sua banalidade de passarem despercebidos, e que colocam em jogo a ausência, nessa criança, de seu próprio corpo e a apropriação dele pelo adulto que pensa, sente e age no lugar dela, como faria uma menininha com sua boneca. “Sua mãe está com calor”, ocorreu-me dizer, “ela *lhe* tira o *seu* casaco!”. Certamente há pouca chance de que o interessado reaja, mas o próprio fato de sua mãe ouvir alguma coisa, o que é atestado por uma resposta afirmando que se *ela* não *lhe* tira o *seu* casaco, *ele* vai *lhe* pegar um resfriado. Essa resposta possibilitará a ela algumas reflexões sobre o mal que *seu* filho é, portanto, suscetível de *lhe* causar. Esse simples fato é da ordem de um corte, de uma falha na harmonia fusional que funcionava até então, falha que ocorre ao analista utilizar com a criança como detonador dos primeiros passos até extrai-la diretamente do pólo da “córcega”.

Essa questão decisiva do corpo da criança, da relação da criança com seu corpo, de sua descoberta da dimensão térmica, que vai bem mais além da simples vertente física, está muito bem esclarecida por esse caso onde minha intervenção na realidade foi, ao contrário, totalmente feita de abstenção, já que também não era aí o caso de

descolar, de fazer ruptura num processo fusional, mas de descobrir. Como o caso de uma criança africana que veio me ver durante quase um ano, sempre sozinha – ele tinha entre nove e dez anos –, e qualquer que fosse a estação, vestido com um casaco e com a cabeça coberta por um capuz, roupas que ele conservava num consultório generosamente aquecido no inverno e malprotegido do calor no verão. Pode-se imaginar as racionalizações que os portadores de explicações culturalistas apresentariam para dar conta dessa sintomatologia. No que me concerne, eu tinha somente que interrogar meu desejo, em função do mal-estar que sentia ao vê-lo transpirar em grandes gotas, de lhe sugerir que tirasse esse casaco e esse capuz, verdadeiras golilhas, instrumentos de penitência. Acrescentarei que ele sempre me contava histórias extremamente complicadas, que eu não entendia, como se ele fizesse de tal forma para que eu não penetrasse de maneira alguma em seu universo de sofrimento que ele se contentava em fazer transparecer: literalmente ele suava! Mas não se *descobria*. Um dia, ele entrou no consultório e tirou o casaco e o capuz, anunciando-me que iria deixar essa classe de recuperação na qual ele vegetava há meses. Depois, acrescentou que não viria mais me ver, pois tinha trabalho demais. Eu compreendi que ele *tinha se descoberto*, que *tinha descoberto* um aspecto da relação com seu próprio corpo, ao mesmo tempo que lhe era possível apoderar-se, na metáfora de seu corpo, de si mesmo, que ele podia sair de seu abrigo calafetado para investir, sem perigo excessivo, num objeto exterior, no caso presente, o saber.

Outro exemplo, este intervencionista, cujos efeitos não se fizeram absolutamente esperar numa criança encaminhada à consulta por sua professora, que não conseguia captar seu interesse. De fato, quando essa professora, ao me perguntar se eu poderia recebê-la, disse-me algumas palavras sobre a criança. Eu havia pensado que ela não teria mesmo possibilidade de captá-la, já que a criança não estava aí presente. Na hora do primeiro encontro fui buscar a criança, na sala de espera, acompanhada de sua mãe. Na minha chegada, a mãe levanta-se e coloca-se diante da criança; ela constitui uma verdadeira barreira, atrás da qual a criança, muito contente por gozar ao abrigo de qualquer perigo, mergulhada demais na inexistência, esconde-se. Eu preciso contornar a barreira para dizer bom-dia à interessada, literalmente surpreso de que alguém possa interessar-se por ela a ponto de ir cumprimentá-la. Proponho que nos dirijamos ao consultório e a mãe, sempre na frente, abre caminho; ela carrega, eu diria naturalmente, a mochila escolar da criança, que segue arrastando os pés. Chegando ao consultório, permaneço silencioso, olho a mãe e a criança e então dirijo-me à criança, perguntando-lhe: “Em que série ela está, a sua mãe?”. O golpe pesou, é da ordem de uma intrusão, de uma violação de domicílio, constituirá o primeiro momento de uma verdadeira volta às aulas, de uma penosa re-apropriação de si mesmo por essa criança, que passará por essa prévia física, colocando em jogo novamente o corpo, e que se aterá ao simples fato de apoderar-se de sua mochila como se pode eventualmente apoderar-se da própria vida.

No momento não irei mais longe na exploração desse eixo, que vai da dependência à separação, inscrevendo-se numa relação de antagonismo àquilo que conduz “da cócega à chama na gasolina”: fazendo de imediato aparecerem as condições de existência do primeiro (pólo desse eixo) e o preço a pagar por retirá-lo daí é que se criem as condições de um eventual trabalho posterior e que, no mínimo, se assentem as premissas de um percurso diferente desse que tem apenas a delinquência e seu cortejo de sofrimentos como destino.

Eu gostaria agora de abordar o segundo eixo desta reflexão a respeito da prática analítica com crianças consideradas difíceis pelo próprio fato de sua realidade social e econômica. Já sugeri que esse eixo estava relacionado à questão da linguagem, ou, mais modestamente, a certos aspectos dessa questão.

Uma vez dentro dessa realidade familiar e social, ao preço de sair um mínimo que seja de sua própria muralha, o analista que compreende que a criança tem algum desejo de prosseguir no caminho assim aberto, vai chocar-se com outro obstáculo de aparência totalmente “cultural”, do qual ele não deve, no entanto, acreditar poder livrar-se falando de não sei que “pobreza” do imaginário da criança. O obstáculo aqui não é da ordem de um déficit qualquer, mas de uma heterogeneidade que não é de línguas, e sim das relações com a língua que, por parecer comum aos interlocutores, a criança e o analista, é de fato radicalmente diferente, mais diferentes do que se cada um deles falasse a sua própria língua.

Falando do exílio e da persistência dessa espécie de estranheza familiar que é ligada a ela, Edmundo Gomez Mango, analista uruguaio emigrado para a França, cita Walter Benjamin que dizia que “O decisivo na aprendizagem de línguas é abandonar a sua”. Que nos abstenhamos de reduzir essa bela frase de um homem de grande erudição a uma questão cultural: o problema da língua não é, mais uma vez, um problema de comunicação ou de compreensão, é um problema de inscrição de um sujeito na língua. O que constitui obstáculo na sessão de muitas dessas crianças que supostamente falam o francês na escola e que ouvem falar, e falam às vezes, uma outra língua em casa, é menos uma questão de sua competência do que da competência do analista. Este não se dá conta da necessidade em que se encontram essas crianças, de precisar abandonar, ao menos parcialmente, sua própria língua, para no mínimo não permanecer isolado, se ele de início quiser ouvir que a criança, familiarizada com o fosso que a separa de seus interlocutores adultos, adquiriu o hábito não apenas de não procurar transpor esse fosso, mas de considerá-lo como não existente. Barreira que não é étnica, que não se pode reduzir a uma questão de cultura ou de classe, mas cuja transposição depende do analista, de sua plasticidade para evoluir de uma língua para outra, para compreender na língua que é supostamente comum aos dois, a si mesmo e à criança, essa outra língua que a criança aí construiu sem saber. Certamente essa observação preliminar está sob tensão por algo implícito:

o fato de que o analista fala, não permanece calado, o que significa que é essencial que o dispositivo seja invertido em relação ao esquema clássico. Aqui efetivamente, ao menos num primeiro momento, o paciente se cala, não por não ter nada a dizer, mas tacitamente, em nome de uma ordem que se inscreve no registro do gozo, por ter interiorizado um pressuposto que participa de sua solidão de excluído, um pressuposto segundo o qual *ele não tem nada a dizer*. Isso significa que ele não tem *lugar* para dizer ou, ainda, que ao dizê-lo a seu modo ele tem essa espécie de certeza que o que diz não será ouvido, pois é dito numa língua que não é a mesma desse outro para o qual ele sente não ter nada a dizer.

O analista então fala, mas na maioria das vezes com suas palavras que não são, exatamente, as da criança. E esta, ou emprega as mesmas palavras conferindo-lhes um outro sentido, ou recorre a paráfrases ou a imagens que não necessariamente anuncia e nas quais permanece encerrado, sem o conhecimento do analista. Você poderia ser tentado a pensar que esse mal-entendido é a manifestação de dois inconscientes, o que seria provavelmente nada menos que um erro, pois se se tratasse disso a partida rapidamente seria ganha e o indício seria a reabsorção, o desaparecimento do aborrecimento, marca do gozo que pode a qualquer momento instaurar-se e ameaçar a operação. O mal-entendido, o verdadeiro, está em outro lugar, sobre o qual e no qual poderá engajar-se algo da ordem de um trabalho.

O paradoxo aqui, paradoxo apenas aparente, é que se o analista fala, não é para dar aulas como um professor; é para poder escutar, escutar o que vai surgir, por meio de uma língua dentro de uma língua, para escutar o que vai cavar o silêncio, para apoderar-se, enquanto fala, do mais ínfimo detalhe que a criança vai deixar escapar e que se constituirá como uma porta apenas entreaberta. É a partir desse instante que o analista deverá “esquecer” sua língua ou registrar seus erros, pois é assim que ele saberá deter-se, verificar se o que disse poderia ter sentido, que outras coisas poderão ser ditas. Para tentar esclarecer o cerne desse obstáculo e a prática que ele engendra, gostaria de evocar alguns exemplos concretos visando ilustrar, com sua sucessão de erro, ou de impasse, o que eu tento explicar com essa idéia de passagem entre as línguas, essa idéia de uma língua que se diz no entrelaçamento de duas outras.

Há pouco tempo, Anis viajou para a chamada aula “verde”, ou seja, que se realiza no campo, durante uma semana. Ele está há dois anos numa classe de recuperação (classe chamada de aperfeiçoamento) e isso, aparentemente, o deixa indiferente, ele parece não aprender nada, contudo manifesta uma inteligência inigualável. Ele gosta muito de vir às sessões durante às quais, como diz à sua professora, “... falamos da vida”! De fato, era o analista que “falava da vida”, pois o próprio Anis não dizia muita coisa. Ao retornar de sua aula verde, Anis – cuja família é muçulmana, detalhe que não é secundário para o que vai ser dito – fez uma descoberta que lhe abriu horizontes. Ele viu o que nunca tinha visto na realidade: suínos! Mas, o que é muito mais importante, ele descobriu que podíamos também chamar esses animais de “por-

cos”. E a coisa mais estranha é que ele percebeu num arrebatamento que tenho dificuldade em lhes transmitir que esses animais, esses “porcos” – insisti na palavra com uma entonação tão sensual quanto pejorativa – eram sujos, que eles rolavam na lama, que eram, portanto, literalmente “porcos” e que, assim, a palavra “porco” designava ao mesmo tempo um animal, o porco, mas também alguém sujo.

As conseqüências não se fizeram esperar. Sentindo-se entendido, reconhecido em sua descoberta que dessa forma as palavras podiam deslizar de um registro para outro (certamente Anis não sabia o que é um significante), Anis deixou-se levar em associações. O analista então calou-se, o dispositivo clássico colocou-se momentaneamente em andamento, depois de meses de sessões onde Anis não dizia praticamente nada. Nesse dia, pôs-se a me falar dos chineses e disse, num tom que oscilava entre o questionamento e a afirmação de uma certeza, que os chineses comiam cachorro. Eu disse que sim, que tinha ouvido falar. Ele me disse, então, num tom que não solicitava nenhuma réplica, de maneira definitiva, que os chineses eram porcos! Pareceu-me que ao me fazer dividir com ele essa constatação, Anis me dizia que estava constituindo-se como sujeito, como ser autônomo.

Karim faltou à sua sessão na semana precedente. Ele estava doente. Disse-me que o médico foi vê-lo. Eu lhe disse, bobamente, como se pode ser às vezes com as crianças, ele lhe *deu* remédios? Silêncio, cujo sentido eu não entendi. Depois, sem saber o que estava corrigindo, mas que dessa vez eu compreendia, ele repentinamente me diz: “Nós fomos à farmácia”. Percebo que é ele que tem razão, que o médico não dá medicamentos, que ele *receita*, termo evidentemente desconhecido por ele, remédios, mas em qualquer situação para ter os ditos remédios, é preciso se deslocar, ir à farmácia, que lhe *venderá* e não lhe *dará* os remédios. Nesse segundo tempo, compreendeu que eu tinha compreendido algo e outras coisas puderam começar a ser ditas. Exemplo notável desse cruzamento de duas línguas em uma só, e que apenas pode se desatar na condição de que o analista saia da sua, a abandone por algum tempo.

Brahim foi-me indicado sobretudo, ao que parece, por ser agitado em classe. Paralelamente a isso, ele não cresce e as razões disso aparecerão ligadas a sombrios conflitos familiares, a respeito dos quais nada lhe dizem porque julga-se que isso não lhe concerne, que ele não é grande o suficiente para ouvir falar disso. Ele me fala à sua maneira de seus problemas familiares dos quais é, digamos assim, ignorante, evocando uma disputa entre sua mãe e sua avó. Eu também lhe digo, da mesma maneira boba: “Mas apesar de tudo você a vê, sua avó?”, porque tenho a impressão que ele se preocupa com a avó. Ele me olha sacudindo a cabeça de tal maneira que não chego a discernir se isso significa uma resposta negativa ou uma apreciação igualmente negativa de meu estado mental! Eu teimo e reitero minha pergunta. A resposta vem, evidente: “Não, porque ela mora do outro lado da rua”. Pode-se deduzir que dada a distância que separa os dois imóveis, seria necessário que Brahim tivesse uma

longa visão para *ver* sua avó! Por hora, o certo é que eu não *vejo* Brahim e que há entre nós bem mais que a largura de uma rua. Nós nos perdemos de vista e será necessário, para mim, algum tempo para perceber que esse nevoeiro não tem nada de desagradável para a mãe de Brahim que não tem nenhum desejo que seu filho cresça e descubra uma realidade familiar que ela própria quer ignorar para melhor gozá-la. Nessa questão foi Brahim que aí perdeu a oportunidade de *ver claramente* porque o analista foi muito lento em abandonar sua língua, porque não compreendeu nada.

Tais exemplos são cotidianos e estão bem longe de serem explicitados por referências culturais. Eles me parecem desenhar os contornos e a espessura de um espaço opaco, espaço no qual os elementos próprios do sujeito começam a se desdobrar, a se liberar, por menos que se utilize esses equívocos como matéria-prima e por menos que se procure esclarecê-los numa perspectiva pedagógica. Refletindo sobre essa parede de equívocos e de mal-entendidos, voltou à minha memória o exemplo do processo do poeta André Chénier, em 1793, época em que o antagonismo de classes era a tal ponto agudo que aflorava na linguagem mais corrente. O tribunal revolucionário havia julgado a vinculação de Chénier à aristocracia pelo desdém que ele havia acreditado poder discernir num equívoco baseado num erro de francês. Chénier não havia compreendido que o tribunal lhe falava de “a Casa do Laddo” como se diz, agramaticalmente, a casa de Lucien, e ele deduziu daí que a ele se falava da “casa do lado”, no sentido de “ao lado da sua”. Os equívocos são bem conhecidos em período revolucionário, como o que está na origem dessa questão, isto é, as cabeças devem ser decapitadas, o que aconteceu a esse grande poeta, isolado em sua língua. É exatamente para não decapitar, para navegar na “entrelíngua”, que de repente pode-se pressentir que alguma coisa é passível de acontecer com as crianças que, por darem a impressão de estar, eu diria fora da língua, de fato esperam apenas serem ouvidas na sua própria.

Foi assim que alguma coisa aconteceu com Doula que pôde vir me ver e falar de seu pai, com o qual ele evidentemente não conta muito ou, em todo caso, menos do que com seus irmãos mais velhos. Isso o faz sofrer sem nada dizer além de desprezar a escola, como ele pensa que seu pai o despreza.²

Doula, que é um apaixonado por futebol e tem nessa área um início de cultura, começou a me considerar um interlocutor válido, um mínimo que seja, no dia em que eu o fiz observar que ele confundia a Inter de Milão e o Milão A.C. que, como os seus nomes o indicam talvez sejam as duas equipes de futebol da cidade de Milão e figurem entre as grandes equipes italianas de futebol. Nesse dia ele disse-me, no tom de uma apreciação positiva, o que eu considerei como muito importante: “Mas você, então você conhece futebol!”. O problema é que ele não conhecia nada de geografia,

2. No original: ... son père se fout – *foot* – de lui. (N. da T.)

o que o levava a estar persuadido que “o Milão”, como dizem os jornalistas da televisão que adotaram esse italianismo para designar a equipe do Milão A.C., fosse um país como são Luxemburgo, a Suécia, ou a Suíça. Pouco a pouco e por obra do acaso, sendo que as últimas páginas da agenda administrativa que estava sobre a mesa eram sobre mapas geográficos, Doula, que só sabe ler muito mal, mergulhou no mapa da Europa para ir procurar Milão. De repente ele deu um grito, “Oh Lyon!”. Sim, Lyon, disse eu. “É lá que está minha irmã!”: sua irmã mais velha está numa escola de Ginástica e ele sofre por ela não estar mais em casa. Ninguém jamais havia lhe mostrado que Lyon era uma cidade num certo lugar e que sua irmã não estava em algum vazio abstrato. Ele estava radiante como se, no espaço de um instante, sua irmã estivesse ao seu lado, ficou alguns instantes como que fascinado por essas quatro letras. Ele vira as páginas, silencioso, e debruça-se imóvel sobre o mapa do Oriente Médio o qual ele decifra em voz alta, sem verdadeiramente perceber que está lendo, “Arábia Saudita”, depois, “Meca”. Então, de repente ele me diz que há pouco, no começo da sessão ele se enganou, que essa manhã antes de vir não foi em Meca que ele esteve com seus irmãos como havia me dito, mas na Mesquita (era o dia de Aïd). Eu lhe digo: “Ah bom! Mas quem foi então que foi a Meca?”. Um tempo de silêncio e ele me diz, com ar sombrio, “Meu pai!”. Talvez ele possa começar a falar desse pai, de quem há anos ele tenta despertar o interesse, sem sucesso.

124

Além desses breves exemplos clínicos destinados a sustentar essa posição que para o analista consiste em sair de sua reserva ou de sua neutralidade para apegar-se à realidade da criança a fim de criar as condições de um trabalho analítico, extraindo-o diretamente da ausência de si mesmo, eu gostaria de formular algumas observações mais gerais relativas à análise com crianças, qualquer que seja sua origem.

A primeira dessas observações consiste em levar de alguma forma a sério essa constatação freudiana que encontramos nas *Novas Conferências*, segundo a qual a criança não é um adulto, e em fazê-la funcionar além da conceituação psicanalítica e das discussões relativas à questão da existência ou não de um superego na criança. Dizer que a criança não é um adulto quer, especialmente, dizer que a criança não é um *sujeito de direito*, no sentido em que se fale de um *Estado de direito*. É muito freqüente esquecer-se que o Estado de direito não consiste somente no fato de definir os direitos de seus membros de colônias estrangeiras, mas ainda mais importante: consiste no fato de lhes *garantir* o livre exercício. Que hoje se fale voluntariamente e à exaustão dos direitos das crianças (na ONU especialmente) não deve colocar ilusões demais. Primeiramente porque essa publicidade é sempre efêmera, dependente de modas e do noticiário, e mesmo de aniversários ou de “jornadas”. Por outro lado, porque, pelo próprio fato dessa ausência de futuro próximo, a dimensão da garantia é na maioria das vezes esquecida. “Toda criança”, diz especificamente a carta da ONU, “deve crescer num clima de felicidade, de amor e de compreensão”. Ninguém

aqui, penso, se recusaria a assinar uma tal declaração. No que se refere à execução dessa bela resolução, sabemos mesmo sem ir até à Índia ou aos subúrbios do Rio de Janeiro, que ainda existe muita coisa a ser feita. Mais pernicioso, sem dúvida, é o fato que essa mediação tende a privilegiar as formas mais extraordinárias, seguramente trágicas, de transgressão desses direitos da criança, em detrimento das menos extraordinárias, talvez menos trágicas em aparência, mas igualmente destruidoras, que são essas formas insidiosas do cotidiano, as que evoquei brevemente há pouco.

Resumindo, se existe um bom motivo para se proteger a criança contra todas as formas de dano que podem ser cometidos contra seu corpo, maus-tratos físico e sexual, outras formas de ataques contra a pessoa da criança devem igualmente ser levadas em consideração: quer se trate de respeito às suas idéias, de suas iniciativas, da preocupação pelo seu desenvolvimento para a autonomia ou para a responsabilidade. A proteção da criança contra essas violências psíquicas, que são a injustiça, a arbitrariedade, o autoritarismo de certos pais, o abandono, a solidão ou o tédio, passa pela identificação com eles, pelo seu reconhecimento e sua explicitação num modo que não seja nem pedagógico nem moralizador, mas que abra ao questionamento, à colocação em questão da aparente evidência.

Que a criança não seja um adulto, implica uma segunda conseqüência, que também é facilmente esquecida.

Que nos inscrevamos totalmente na teoria da fantasia, ou que, a exemplo de Freud, permaneçamos sempre atentos à possível realidade do trauma, trata-se sempre, no adulto, de uma repetição que remete à infância, que remete à repetição do passado. Tratando-se de uma criança não é raro que a fonte de seu sofrimento, de sua errância, quando ela própria já seria exatamente a repetição de acontecimentos anteriores, permaneça perfeitamente atual, contemporânea, inscrita na ordem da simultaneidade em relação a seu encontro com o analista. Ou seja, não se refere aos traços da criança no adulto, do garoto que fomos e que permanece em nós depois de adultos, de uma criança que foi maltratada, violada, tripudiada, abandonada ou que viveu num clima incestuoso diariamente repetido, mas de uma criança que *está aqui e agora*, maltratada, de uma criança cuja realidade cotidiana é feita desses maus-tratos, e de suas conseqüências: fracasso escolar, exclusão, violência. Ao não considerar o que decorre dessa simultaneidade, o analista inscreve-se, e inscreve a criança, fora do tempo. Contudo, para uma criança que está em vias de fracassar em sua progressão escolar, o tempo é marcado e esse desconto tem um movimento “contra o relógio”, não há nenhuma medida em comum com a relação de tempo do adulto. Daí o fato de que os imperativos de eficácia e de rapidez, e a própria idéia de “cura”, não sejam assim tão incongruentes, o que se poderia pensar *a priori* na prática analítica com crianças, e isso qualquer que seja seu meio de origem.

Referências

- LECLAIRE, Serge. *Édipo em Vincennes – Seminário 69*. Paris: Fayard, 1999.
LACAN, Jacques. *Le séminaire. Livre XVII. L'envers de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1991.
MANGO, Edmundo Gomez. *La place des mères*. Paris: Gallimard, 1999.

Resumos

El autor, partiendo de una conferencia, levanta algunas cuestiones relacionadas tanto a la teoría de la técnica como a la práctica psicoanalítica con niños y adolescentes derivados para terapia por fracasos escolares y actividades delictivas. Propone una práctica que tenga en cuenta la realidad de estos pacientes que viviendo cotidianamente situaciones de maltrato físico y psíquico, toman el camino del fracaso, de la exclusión y de la violencia. Si el analista no considera esa realidad y al contrario busca aislarla del trabajo en nombre de la neutralidad, no tendrá condiciones de establecer puentes con el mundo psíquico del paciente. En este sentido, Michel Plon habla de “práctica de óptica psicoanalítica”.

El autor aborda todavía un segundo aspecto importante referente a cuestiones de lenguaje: la diferencia de lenguas entre el paciente y su medio social. Lo que muchas veces parece sólo un problema cultural encierra en realidad algo más complejo y heterogéneo como es la relación que el adolescente o el niño establecen con la lengua: la inscripción del sujeto en la lengua.

Palabras clave: Práctica de óptica psicoanalítica, realidad de lo cotidiano, lenguaje

L'auteur, à partir d'une conférence, soulève quelques questions liées à la théorie et à la pratique analytique avec des enfants et des adolescents, dont la thérapie est généralement indiquée à cause d'échec scolaire et des actes de délinquance. Il propose une pratique qui prend essentiellement en compte la réalité de ces patients qui vivent quotidiennement situations de mauvais traitements physiques et psychiques, prennent le chemin de l'échec, de l'exclusion et de la violence.

Si l'analyste ne prenait pas en compte cette réalité, en cherchant au contraire à isoler cette réalité du travail analytique au nom de la neutralité, il n'aura pas les moyens d'établir une connexion avec le monde psychique du patient. C'est dans ce sens que Michel Plon parle de “pratique d'optique psychanalytique”.

L'auteur aborde également un second aspect important dans le cadre de cette réflexion à propos de la question du langage: la différence de langue entre le patient et son milieu social. Ce qui souvent ne semble qu'un problème culturel, renferme en réalité quelque chose de beaucoup plus complexe et hétérogène, qui est la relation que l'enfant ou l'adolescent établit avec la langue, l'inscription du sujet dans la langue.

Mot clés: Pratique d'optique psychanalytique, réalité du quotidien, langage

Based on a conference, the author brings up questions related to the theory of analytic technique and practice with children and adolescents, often sent to therapy due to failures in school or various types of delinquency. He proposes a practice that basically takes the reality of these patients into account, as they often experience situations of physical and psychological mistreatment, and end up taking the path of failure, exclusion and violence. If the analyst fails to recognize this reality and, in contrast, seeks to isolate this reality from the analytic work in the name of neutrality, he or she will be unable to provide the bridge needed to connect with the patient's mental world. In this regard, Michel Plon speaks of the "practice of the psychoanalytic viewpoint."

The author approaches a second important aspect in this discussion, which is the question of language, namely the difference in language between the patient and his or her social milieu. This aspect often seems to be a merely cultural problem, but it may in fact be much more complex and heterogeneous, namely, the relationship that the child or adolescent establishes with language – the registration of the subject into language.

Key words: Practice of the psychoanalytic viewpoint, reality of everyday life, language