



Organizadoras

Maria Cecília Pereira da Silva
Mariângela Mendes de Almeida

Infância, vínculos e diversidade profissional

Espaços para interlocução

Blucher

23. Entre o brincar do bebê e o brincar da criança autista

Camila Saboia

Pesquisas recentes no campo da clínica da intervenção precoce têm promovido discussões para se pensar o papel do bebê no processo de sua constituição subjetiva: o bebê não é mais visto como um mero coadjuvante na construção do acesso à intersubjetividade, mas como um verdadeiro protagonista, na medida em que seria ele o responsável pelo ritmo das trocas interativas mãe-bebê. Winnicott, já na década de 1950, preconizava a ideia de um bebê ativo e participativo ao afirmar que o bebê constrói a mãe da mesma maneira que ela constrói o bebê. Na década de 1970, essa ideia ganhou ainda mais teor com a introdução do conceito de intersubjetividade por C. Trevarthen, que preconiza que o bebê já chegaria ao mundo com capacidade de provocar o outro, na busca de estabelecer um laço com a mãe ou substituta, o que nos remete ao conceito de apetência simbólica descrito por G. Cullere-Crespin (2004): o comportamento inato do bebê de endereçar-se ao adulto não apenas para saciar sua fome, mas, sobretudo, para saciar seu apetite do outro.

Na esteira dessa visão, constata-se que muito se fala sobre o papel ativo do bebê no processo de sua construção subjetiva, mas pouco se fala ou se conhece sobre o brincar do bebê. Afinal de contas, poderíamos pensar que os bebês *brincam*, realmente? Poderíamos presumir que a qualidade das primeiras expressões simbólicas do bebê sinalizaria algo de sua adaptação ao mundo e, portanto, da construção de suas relações objetais? E, ainda, poderíamos pensar que haveria alguma correlação entre o brincar do bebê e o brincar da criança autista?

Para refletir sobre o brincar do bebê, vale a pena discutir o conceito de *playground* introduzido por Winnicott (1971), que o autor define assim:

o bebê começa a fruir de experiências baseadas num "casamento" da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. Chamo isso de playground porque a brincadeira começa aqui. O playground é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une a mãe e o bebê (p. 71).

O *playground* ganharia, desse modo, o estatuto de um brincar inicial do bebê, que corresponderia, na realidade, a uma *protor-representação do espaço potencial* – isto é, um esboço do *espaço transicional* ou da *zona intermediária*, na qual a mãe não somente se apresentaria como *objeto especular*, mas também apresentaria os objetos reais e concretos do ambiente, correspondendo ao que Winnicott definiu como a função da apresentação do objeto (*object-presenting*). Esse mesmo autor acrescenta que, para que o bebê possa vir a circular no campo do simbólico, passando a brincar simbolicamente (*playing*), seria necessário, primeiramente, que ele passasse da relação com o objeto (*object-relating*) para a

capacidade de fazer uso dos objetos de maneira criativa e simbólica (*object-usage*). Essa passagem seria fundamental para que o bebê pudesse construir suas relações objetais e sua realidade psíquica. Uma possível falha nesse processo de transição poderia levar a criança a permanecer colada ao objeto concreto, como constatamos recorrentemente na clínica do autismo.

Winnicott, ao apresentar essa noção de relação objetual, parece inaugurar uma nova maneira de pensar a relação de objeto, regida pela transição entre relação com o objeto e uso do objeto, o que implicaria considerar que os próprios objetos reais e concretos do ambiente teriam uma função importante no processo de subjetivação da criança, ou seja, seria também por meio das experiências sensoriais e táteis que o bebê organizaria suas experiências iniciais com o mundo e o ambiente. É por esse mesmo viés que R. Roussillon (2008) postula a noção de função simbolizante do objeto: para o autor, o processo de simbolização da criança só se efetuaria na medida em que o objeto a ser simbolizado fosse simultaneamente um objeto para simbolizar; dessa maneira, dizemos que é com o próprio objeto que se elabora o impacto do objeto – a mãe, enquanto função simbolizante, escapa à criança pela sua alteridade, ao mesmo tempo que fornece meios para que a criança possa recriá-la ou reencontrá-la. A criança, ao interagir com os objetos externos, exterioriza certos aspectos de si mesma, num movimento de elaboração de suas primeiras experiências. Essa ideia nos remete ao conceito de *objeu* desenvolvido por P. Fédida (1978), segundo o qual o corpo da criança se situaria como um objeto externo, ao mesmo tempo que ganharia um estatuto de lugar de projeção das protofantasias da criança. Em outras palavras, pelo brincar, a criança acederia à zona intermediária ou ao espaço potencial, tornando-se capaz de fazer uso dos objetos do ambiente de maneira simbólica.

Dizemos, assim, que a expressão do brincar ganharia um estatuto de componente “revelador” da organização objetal da criança, dada a sua dupla dimensão: a que proporciona ao bebê acesso ao espaço intermediário e a que, no *après-coup*, *a posteriori*, permite à criança elaborar e organizar suas primeiras experiências de objeto.

É nessa perspectiva que afirmamos que o brincar simbólico da criança nada mais seria que o resultado final de diferentes manifestações do brincar do bebê ou do brincar inicial, exercendo, assim, um papel fundamental no processo de subjetivação da criança. Sobre esse brincar da criança, R. Roussillon irá categorizá-lo em diferentes processos ou etapas: a primeira delas compreenderia as experiências sensoriais e autoeróticas do bebê, que o autor denomina como o brincar autossubjetivo (*le jeu seul avec soi-même*), por meio do qual o bebê construiria seu envelope corporal, alicerce fundamental para a construção de sua imagem corporal. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o brincar sensorial seria o estágio mais primitivo das diferentes etapas do brincar, poderíamos inferir que as explorações repetitivas e sensoriais típicas da criança autista estariam associadas ao primeiro esboço do brincar, o que nos levaria a supor que a criança autista *brinca*, ao contrário do que muitos preconizam.

A etapa seguinte corresponderia ao brincar intersubjetivo, caracterizado por ser *un entrejeu* – *jeu avec un autre sujet*, momento em que o bebê busca o outro na tentativa de estabelecer um brincar a dois, o que nos parece remeter ao que Winnicott define como *playground* – esse encontro entre mãe e bebê marcado por intensas trocas prazerosas. Ainda sobre o brincar intersubjetivo, B. Golse (2004a) o associa aos jogos amorosos do bebê com sua mãe (jogo de devoração), regidos pelo fechamento do terceiro tempo do circuito pulsional (Laznik-Penot, 2000). Esse terceiro tempo, presente na concepção da teoria das pulsões apresentada por Freud

(1915/1968), é redimensionado por Lacan, ao tomar a passividade do bebê como ativa, na medida em que o bebê se coloca como objeto de gozo da mãe, pois reconhece seu poder de suscitar e provocar uma experiência prazerosa com ela, o que implica dar continuidade aos jogos amorosos iniciados naturalmente pelas mães que se encontram em plena disponibilidade psíquica e em sintonia com as necessidades de seus bebês – o que Winnicott (1971/1984) define como mãe devotada comum. Esse registro vivido pela criança de um prazer compartilhado com o adulto (Kupfer, 2015) é o que levará o bebê a ter a capacidade de um brincar a dois e a entrar no campo do simbólico. Ainda, como afirma Roussillon (2008), esses jogos intersubjetivos seriam determinantes para a manifestação do brincar intrassubjetivo, ou *le jeu de l'intimité psychique*, marcado pelas tentativas da criança de simbolizar suas lembranças primitivas por meio de mecanismos de projeção a partir do próprio ato de brincar. O mesmo autor acrescenta que esses três estágios do brincar do bebê teriam por si só a função de elaborar, gradativamente, o material psíquico deste.

A. Tardos e M. David (1991) também defendem a importância desses momentos de trocas prazerosas que permeiam o brincar do bebê com a mãe ou sua substituta, ao preconizarem como diretriz central de seu trabalho no Instituto Lóczy, de Budapeste, a importância dos cuidados corporais. Isso porque seria a partir deles que o bebê, que se encontra no regime da coletividade (abrigo e creche), poderia usufruir de momentos privilegiados com o adulto (cuidadora), criando, assim, condições propícias para o surgimento das primeiras experiências prazerosas ou de um brincar compartilhado (*playground*).

Nesse sentido, dizemos que o brincar do bebê teria uma função constitutiva no processo subjetivo da criança, sendo que sua ausência ou sua fragilidade poderia comprometer a qualidade futura das

expressões simbólicas do bebê, como nos apontou a pesquisa realizada com um grupo de bebês com síndrome de West e traços do espectro do autismo no Programa Internacional pela Linguagem da Criança (PILE/França) (Saboia, 2011, 2015, 2018). Nessa pesquisa, pôde-se observar, por meio de um estudo longitudinal com bebês entre 6 meses e 3 anos, que os bebês que mostravam uma dificuldade em engajar-se na exploração dos objetos apresentados ou investidos pela mãe (ou substituta) desde uma idade muito precoce apresentavam, aos 9 meses, um comprometimento no que diz respeito à sua atenção compartilhada, bem como uma dificuldade em engajar-se na exploração de um brincar a dois. Por volta dos 15 meses, esses mesmos bebês apresentavam um desinteresse em explorar os brinquedos, preferindo explorações sensoriais, já sinalizando, assim, a ausência de um esboço de um brincar simbólico, constatada, posteriormente, quando a criança se encontrava entre 2 e 3 anos de idade.

Se partirmos, então, da suposição de que o brincar inicial teria uma função constitutiva no processo subjetivo da criança, poderíamos pensar que a direção de tratamento na clínica com bebês ou de crianças com traços do espectro do autismo seria a instauração desse brincar compartilhado, ou seja, de um prazer a dois que, por alguma razão, apresentou-se de maneira fragilizada ou mesmo inexistente (falha do terceiro tempo pulsional), dificultando, assim, o acesso da criança ao espaço transicional e, conseqüentemente, que viesse a brincar simbolicamente. A vinheta clínica a seguir ilustra como o trabalho analítico pode viabilizar a evolução de um brincar pobre e estereotipado para um brincar simbólico.

Caso clínico

Laura iniciou o acompanhamento analítico aos 2 anos e meio. Apresentava importantes traços do espectro do autismo, como

evitamento do olhar, ausência de fala e pobreza simbólica em seu brincar. Durante os primeiros encontros com Laura, pôde-se constatar claramente sua dificuldade em se permitir engajar num brincar a dois. Embora tivesse interesse pelos brinquedos, suas explorações limitavam-se a algo mecânico e estereotipado – por exemplo: retirava todas as peças de Lego da caixa e as espalhava pela sala ou ordenava linearmente as bonecas e bonecos do jogo, evidenciando, assim, ausência de qualquer traço simbólico em suas brincadeiras.

No primeiro ano de análise, as sessões eram marcadas pelas brincadeiras com tinta. Apesar de inicialmente mostrar grande repulsa em utilizar esse tipo de material, Laura foi, gradativamente, interessando-se pela brincadeira que lhe era proposta: a terapeuta cobria inteiramente suas mãos com tinta, pincelando-as de maneira precisa, num jogo em que ficava evidente o prazer sensorial vivenciado por Laura mediante cada pincelada em sua mão e no contorno de seus dedos – experiência esta que se encerrava com um gesto de grande êxtase, quando Laura unia fortemente suas mãos até sentir a tinta escorrer por elas; isso lhe causava enorme prazer, levando-a, por vezes, a espalhar a tinta pelos braços, num movimento que parecia imprimir ali, com seus gestos, as marcas e limites de seu próprio corpo. Nesses momentos, embora nomeasse a Laura seus gestos e sensações de prazer, aproximando-me dela numa tentativa de “fisgá-la”, ela se mostrava indiferente à minha fala e à minha presença, o que indicava o quanto sua brincadeira encontrava-se ainda num registro *autoerótico e sensorial*, sugerindo uma ausência do terceiro tempo do circuito pulsional, como nos fala Laznik-Penot (2004).

Essa falha no processo constitutivo de Laura pode ser detectada precocemente em vídeos caseiros de sua família – por exemplo, numa cena em que ela, aos 9 meses de idade, encontra-se sentada no colo do pai, que a convoca, pedindo que ela “faça bico”; ela

responde quase de maneira imediata, com gestos isentos de qualquer expressão de um brincar compartilhado, o que não impede o pai de “deliciar-se” numa grande risada que contagia todos os presentes na cena – menos a própria Laura, que insiste em se virar para trás, onde é captada pelas imagens e sons da televisão que se encontra no fundo do quarto.

No decorrer do tratamento, Laura parece gradualmente aceitar mais o contato com o outro. As intervenções feitas a fim de proporcionar um brincar a dois e mesmo a própria presença da terapeuta parecem, aos poucos, perder o teor de uma experiência invasiva para tornar-se, agora, uma experiência possível, apesar de sua marcante descontinuidade. Em algumas sessões, por exemplo, Laura endereçava-se à terapeuta e entregava-lhe o fantoche do lobo; quando a terapeuta iniciava uma brincadeira em que tentava enlaçá-la num jogo a dois, Laura esquivava-se, buscando sair da sala; no entanto, quando era convocada para um brincar de maneira indireta, ela parecia engajar-se mais facilmente. Esse mesmo momento coincidiu com uma importante evolução em sua linguagem, quando ela começou a verbalizar algumas palavras e a construir frases, ainda que marcadas pelo registro ecolálico e por pouco endereçamento ao outro.

Ao longo do segundo ano de análise, Laura passou a sustentar melhor seus momentos de interação com a terapeuta. As brincadeiras compartilhadas ganhavam cada vez mais espaço nas sessões – brincava, por exemplo, de montar torres com peças de Lego e de construir fazendas com peças temáticas desse brinquedo, o que ela fazia ordenadamente, e em seguida cantava: “Seu Lobato tem um sítio, ia ia ô...”. Nesses momentos, Laura parecia permitir-se ser tomada por um enorme prazer; pela primeira vez, ela buscava o olhar de cumplicidade da terapeuta, num pedido de um brincar a dois; a terapeuta, então, falava o nome de um animal, e Laura finalizava

a canção mencionando o animal apontado pela terapeuta. Laura também costumava brincar de construir enormes torres; quando a terapeuta encenava bonecos que “caíam” e “subiam”, ela ria com enorme prazer, convocando o olhar da terapeuta, num pedido de “quero mais!”. Essas brincadeiras sinalizavam, assim, o surgimento do que compreendemos como *o brincar interativo*, regido graças à instalação do terceiro tempo pulsional. Após alguns meses, pudemos constatar que esse brincar dito *interativo* parecia desdobrar-se num brincar mais elaborado. Por exemplo: Laura agora pegava a massinha para construir bichinhos, que eram colocados no interior da caçamba do caminhão “para passearem!”; no entanto, durante suas brincadeiras, ainda era perceptível a ausência de enredo e mesmo de recurso à fantasia e ao imaginário.

Já quase no início do terceiro ano de tratamento, Laura apresentou uma importante evolução nos aspectos relacionados à construção de seu laço social e à linguagem, os quais vieram acompanhados pelos primeiros traços de um brincar simbólico com presença de narrativa, observados quando ela brincava de casinha, encenando situações vividas por ela tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar: “Agora todos vão dormir, porque já é noite”; “Menina, chega de brincar com o *tablet*, vai brincar com sua irmã!”; “Crianças, todas sentadas para a roda de história”. Laura também passou a falar de suas angústias, não mais por meio de comportamento agressivo ou de certos rituais até então presentes, mas, sobretudo, por meio de suas brincadeiras. Chegou a expressar, por exemplo, o abandono vivido por ela em decorrência da ausência da terapeuta, que saíria por alguns meses de licença-maternidade; a paciente expressa seus sentimentos quando tenta, por consecutivas sessões, matar os bebês que aparecem em suas brincadeiras, oferecendo-lhes comidinha de massinha por ela preparada: “Esse bebê comeu muita comida estragada, está com muita dor de barriga, vou dar injeção e ele vai para o hospital”; teatralizávamos juntas o

choro e a dor do bebê, e, em seguida, ela dizia: "Ele morreu. Vai ter que ir embora daqui!". Essas cenas do brincar de Laura sinalizavam os primeiros traços do brincar intrassubjetivo, em que, pelo ato do brincar, ela projetava elementos de sua realidade psíquica como seus sentimentos de ser abandonada pela terapeuta. Embora seu brincar ainda se apresentasse pobre, simbolicamente, observamos agora o quanto Laura parecia ter mais facilidade para se engajar na produção de um brincar mais rico e criativo, de modo que os momentos de troca e de prazer compartilhado tornavam-se cada vez mais presentes, o que se refletia na qualidade de seus laços sociais.

Levando em conta o pressuposto de que o brincar inicial é fundamental no processo subjetivo da criança, pensamos que o caso clínico aqui apresentado ilustra a importância de se compreender as produções estereotipadas e mesmo as explorações sensoriais, como as primeiras manifestações do brincar da criança autista. Isso implica considerar que seria por meio desses primeiros esboços do brincar, associados à própria experiência sensorial e corporal, que a criança passa, posteriormente, a vivenciar um brincar a dois, passando a experienciar o registro de um prazer compartilhado e, com ele, a instalação do brincar simbólico. Nesse sentido, inferimos que o brincar não deve ser algo meramente ensinado e imposto à criança autista, como preconizam alguns métodos de tratamento, mas, sim, algo a ser vivido e experienciado em seus diferentes processos e etapas, como propõe a clínica psicanalítica ao considerar que a direção do trabalho com crianças autistas passa, sobretudo, pela própria retomada do processo subjetivo. Por fim, inferimos que a compreensão do conceito de brincar precoce tem muito a contribuir para a clínica do autismo, parafraseando Freud, poderíamos dizer que haveria muito mais uma *continuidade* entre o brincar do bebê e o brincar da criança autista do que poderíamos imaginar e supor.