

PSICANÁLISE E JOGOS DE REGRAS: NOTAS TEÓRICO-CLÍNICAS À LUZ DOS TRABALHOS DA LATÊNCIA

*Mariana Inés Garbarino**

RESUMO

Presentes desde a antiguidade na mitologia e na arte, os jogos regrados são uma criação do *homo-ludens* e acompanham a filogênese há, pelo menos, 5.000 anos. Embora sejam utilizados na clínica com crianças e reconhecidos como elementos típicos do período da latência, a literatura psicanalítica se mostra pouco provida de pesquisas sobre jogos em comparação com os estudos do brincar e das produções verbais e gráficas. Assim, com base em autores contemporâneos, especialmente francófonos, o presente artigo analisa a função do jogo no período de latência e suas possíveis contribuições na clínica. Realizando uma releitura de construtos clássicos do desenvolvimento psicosssexual e da metapsicologia freudiana à luz das possibilidades clínicas do jogo, o artigo foi organizado em três pilares: (1) a história e os símbolos dos jogos de regras; (2) os trabalhos da latência, o prazer de pensar e a dimensão sublimatória e metapsicológica do jogo; (3) as especificidades da sua abordagem clínica. Discute-se, ademais, o papel do jogo na reativação da conflitiva edípica e sua fecundidade, considerando a prevalência da queixa escolar na demanda de atendimento durante a latência.

Palavras-chave: latência; jogos; clínica psicanalítica; desenvolvimento psicosssexual.

PSYCHOANALYSIS AND RULES GAMES: THEORETICAL-CLINICAL NOTES IN LIGHT OF LATENCY WORK

ABSTRACT

Present from antiquity in mythology and art, games are a creation of homo-ludens and accompany phylogenesis for at least 5.000 years. Although

* Psicóloga pela Universidade de Buenos Aires. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

used in clinical practice with children and recognized as typical elements of the latency period, the psychoanalytic literature is poorly equipped with research on games, compared to studies of play and verbal and graphic productions. Thus, based on contemporary authors, especially francophones, the present article analyses the function of the game in the latency period and its possible contributions in the clinic. Rereading the classic constructs of psychosexual development and Freud's metapsychology in light of the clinical possibilities of the game, the article was organized into three pillars: (1) the history and symbols of the rules games; (2) the work of latency, the pleasure of thinking and the sublimatory and metapsychological dimension of the game; (3) the specificities of its clinical approach. It also discusses the role of the game in the reactivation of Oedipal Conflict and its fecundity, considering the prevalence of the school complaint in the demand for service during the latency.

Keywords: latency; games; psychoanalytic clinic; psychosexual development.

PSICOANÁLISIS Y JUEGOS REGLADOS: NOTAS TEÓRICO-CLÍNICAS A LA LUZ DE LOS TRABAJOS DE LA LATENCIA

RESUMEN

Presentes desde la antigüedad en la mitología y el arte, los juegos reglados son una creación del homo-ludens y acompañan la filogénesis desde hace, por lo menos, 5.000 años. Aunque se utilizan en la clínica con niños y son reconocidos como elementos típicos del período de latencia, la literatura psicoanalítica se muestra poco provista de investigaciones sobre juegos de reglas, en comparación con los estudios del juego simbólico y de las producciones verbales y gráficas. Así, con base en autores contemporáneos, especialmente francófonos, el presente artículo analiza la función del juego de regla en el período de latencia y sus posibles contribuciones en la clínica. Realizando una relectura de constructos clásicos del desarrollo psicosexual y de la metapsicología freudiana a la luz de las posibilidades clínicas del juego el artículo se organizó en tres pilares: (1) la historia y los símbolos de los juegos de reglas, (2) los trabajos de la latencia, el placer de pensar y la dimensión sublimatoria y metapsicológica del juego; (3) las especificidades de su enfoque clínico. Se discute, además, el papel del juego en la reactivación de la conflictividad edípica y su fecundidad, considerando el predominio de la queja escolar en la demanda de tratamiento durante la latencia.

Palabras clave: latencia; juegos; clínica psicoanalítica; desarrollo psicosexual.

INTRODUÇÃO

No campo da psicanálise, o jogo, entendido aqui como uma situação lúdica ampla organizada por regras, raramente foi objeto de pesquisas¹. Classicamente, a produção psicanalítica se ocupa do brincar (jogo simbólico) e das produções verbais e gráficas (Arbisio, 1997/2007; Shlemenson, 2009; Steibel *et al* 2011; Denis, 2011). Entretanto, embora haja escassos artigos sobre jogo e psicanálise, nos trabalhos sobre o período de latência ele nunca deixa de ser mencionado. Diante dessa espécie de “marginalidade” dos jogos na produção teórico-clínica, se a psicanálise pode responder à pergunta “o que nos faz pensar?” (Mijolla-Mellor, 1992/2006), o intuito do presente artigo se orienta em torno das questões: o que nos faz jogar? Qual seria o papel do jogo no desenvolvimento psicosssexual? De que maneira o jogar pode contribuir na clínica psicanalítica com crianças?

Atualmente, as possibilidades clínicas das intervenções com jogos são investigadas desde diversas perspectivas teóricas, tais como a piagetiana (Macedo, Petty, & Passos, 1997/2010; Macedo, 2009; Dell’Agli, & Brenelli, 2009; Queiroz *et al.*, 2011) e a cognitiva-comportamental (Taquet, 2015; Doyen *et al.*, 2015; Ramos *et al.*, 2017). Já as pesquisas de embasamento psicanalítico sobre o tema mantêm uma baixa presença na produção acadêmica (Oder, 2008; Levin, 2012; Le Corre, 2015; Garbarino, 2017). Observando a pouca assiduidade do jogo como objeto de análise na literatura psicanalítica, o presente trabalho pretende contribuir no preenchimento dessa lacuna. Nesse intuito, por um lado, explora a tese de que, mesmo parecendo “marginais” da psicanálise, os jogos constituem valiosos instrumentos de observação e intervenção clínica com crianças do período da latência. Por outro, realiza uma releitura de construtos clássicos do desenvolvimento psicosssexual e da metapsicologia freudiana à luz da análise das possibilidades clínicas do jogo.

Para construir nossa argumentação, esse arcabouço conceitual é revisitado com base em autores contemporâneos, especialmente franceses, que têm realizado estudos sobre a latência. Desse modo, o artigo foi organizado em três pilares: (1) a história e os símbolos dos jogos de regras; (2) os trabalhos da latência, o prazer de pensar e a dimensão sublimatória

do jogo; (3) a análise estrutural e funcional do jogo na clínica, articulada aos processos típicos da latência.

DESENVOLVIMENTO

História e simbolismo dos jogos

Presentes desde a antiguidade na mitologia e na arte, tanto do oriente como do ocidente, os jogos são a criação de um *homo-ludens* “improdutivo” (Huizinga, 1938/2000; Caillois, 1986). Eles acompanham a filogênese há, pelo menos, 5.000 anos, sendo tão longínquos quanto a escrita. Desde os antigos egípcios, passando pelos gregos e artistas da idade média europeia e de outros continentes, os jogos são utilizados em mitos, metáforas e imagens que nos aproximam ao que não pode ser dito (Lhôte, 1995; Caillois, 1986). Na mitologia egípcia, por exemplo, Thot (deus lunar) joga contra a Lua para conseguir cinco dias a mais no calendário de 360 dias. Ainda hoje, esses dias são chamados de “adicionais” no Egito. Esse mito apresenta um jogo, no sentido próprio do termo, não uma prática mágica: dois adversários, um tabuleiro e dados organizados por regras idênticas para ambos os jogadores.

O simbolismo, registro entre o sonho e a realidade, pode ser encontrado na história dos jogos de mesa, especialmente na literatura que questiona a fronteira taxativa entre jogos simbólicos e regrados (Lhôte, 2010). Conforme Lhôte (1995), jogos e tempo estão estruturalmente vinculados na partida e na história. No primeiro caso, porque os jogos se praticam em porções de tempo definidas, vivenciadas no presente e isoladas. No segundo, porque, além dos mitos fundadores supramencionados, calendários e jogos estão unidos na sua origem. Antigamente, o calendário era representado como um ábaco e muitos tabuleiros derivam diretamente de pranchas de cálculo do calendário. Nesse sentido, o antigo jogo egípcio *Senet* (1.300 a.C.) corresponderia à imagem de mundo dessa civilização, contendo 30 casas que representam os 30 dias do mês. Já os jogos de percurso simbolizam, segundo Lhôte (2010, p. 55), a peregrinação das pessoas no seu destino terrestre: “o homem, com o peão, percorre em certa maneira seu tempo de vida”². Ademais, em cada partida, o sujeito trabalha simultaneamente com seu raciocínio e o acaso, como na vida.

A literatura sobre jogos apresenta diversas classificações. Aos fins do estudo dos aspectos afetivos que eles mobilizam, destaca-se a clássica organização de Roger Caillois (1986). O autor caracteriza o jogo como livre, improdutivo, fictício, regrado, separado (em tempo e espaço), incerto e contrário à impulsividade. Situa dois polos de atributos nos jogos: *paidea*, mais livre e espontânea, ligada à improvisação e à fantasia, e *ludus* ligada às regras arbitrárias. Caillois distingue também quatro modalidades de jogo: competição (*agôn*), chance (*alea*), simulacro (*mimicry*) e vertigem (*ilinx*). O *agôn* representa a dimensão da competência (como nos jogos de regra) e, para seu exercício, o jogador deve dominar várias qualidades, como disciplina, lealdade, perseverança, atenção sustentada, treino e vontade de vencer (Caillois, 1986).

A história dos jogos mostra, ademais, as suas ressonâncias na linguagem cotidiana. As etimologias das palavras *azar*, *chance* e *aleatório* estão diretamente relacionadas ao jogo (Solinski, 2013). A primeira vem do árabe e remete ao nome de uma flor presente em um jogo de dados, são objetos que transmitem a ideia de probabilidade e de imprevisto. Embora no português “azar” seja utilizado em um sentido negativo, no francês e no espanhol a palavra remete tanto a azar como a sorte, ou seja, seria *acaso* ou *fortuito* em português. Já a palavra “chance” está presente no francês desde o século XII, provém de *cadentia* e faz alusão à maneira como caem os dados ao serem lançados da mão do jogador. Por sua vez, o vocábulo *aleatório* origina-se no latim *aleatoris*, que significa casas de jogos, e *aleator* refere-se ao jogador de dados (Solinski, 2013).

Em francês, os jogos de mesa são chamados *jeux de société*, cuja tradução literal seria “jogos de sociedade”, marcando, assim, sua estrutura social, no sentido de que se necessita no mínimo de dois jogadores, em contraposição aos jogos individuais. Além dos jogos de tabuleiro, os *jeux de société* incluem os jogos de cartas que surgiram na Europa no século XIV, com crescente difusão pelo desenvolvimento tecnológico da impressão e da produção de papel. Para Lhôte (1995, 2010), esse tipo de jogos é um espelho da inteligência e do espírito, não só no plano individual, mas também dos imaginários sociais em função de ter sido instrumentos da civilização. Apontando elementos sociológicos e históricos do *homo-ludens* na sua relação com os jogos de tabuleiro, o

autor postula três momentos na evolução do movimento das peças que corresponderiam a três imaginários sociais. Em um primeiro momento, até o século XVI, aproximadamente, o movimento dos peões circulava em um mesmo sentido, em um percurso claro na forma de progressão quase iniciática. O tabuleiro reproduzia uma sorte de espiral de labirinto simplificado que aludia aos gregos e também à simbologia da ascensão aos Céus, no sentido religioso (como no jogo *Escadas e serpentes*).

Em um segundo momento, os pinos foram ao encontro uns dos outros, e a disposição de partida dos peões tinha outra organização, o que, segundo o autor, representou a passagem do simbolismo à mística (como no jogo de *xadrez*). Um terceiro momento, a partir dos anos 1950, surge com jogos do tipo *Monopoly* (ou *Jogo da vida*), emblemático dessa geração. Para o autor, nesse caso o percurso se fecha em si mesmo e não propõe metas, ponto de chegada, território a ser ganho ou peças para extrair do tabuleiro. O objetivo ficou estranho à ideia de peregrinação. Diferentemente, trata-se da gestão de bens que o acaso atribui a cada um. As casas perderam a função de caminho e se tornaram a materialização de uma contagem: “o *Monopoly* passa frequentemente por uma transposição da civilização contemporânea governada pelo dinheiro, mas seu ensino é ainda mais cruel, o *Monopoly* é a imagem de um caminho que não leva a nenhuma parte” (Lhôte, 2010, p. 57).

Do tabuleiro ao tablet

As clássicas estruturas de tabuleiros acima mencionadas coexistem, atualmente, com a modalidade virtual de jogos, com notável presença no cotidiano de crianças, adolescentes e adultos (Houdé, 2015). Os impactos da transição “do tabuleiro ao *tablet*” apresentam-se tanto nos processos de subjetivação como nos riscos da hegemonia dos jogos virtuais no circuito libidinal psíquico (Schejtman, 1999; Le Corre, 2015).

Da ótica das neurociências, pesquisas apontam que a estrutura lúdica dos jogos virtuais enfatiza tanto o prazer do sistema neuronal de recompensas como a estimulação exacerbada da visão em função da explosão simultânea de cores, formas e movimentos velozes ofertados cotidianamente nas telas (Houdé, 2014, 2015). A respeito do uso

frequente de jogos virtuais na infância, a psicanalista Schlemenson e sua equipe (2009) assinalam aspectos positivos e negativos no que diz respeito às suas dimensões temporal e espacial. Por um lado, a temporalidade narrativa das novas tecnologias fratura a sequência linear organizada em antecedentes e consequentes. Por outro lado, ela abre inéditos registros combinando perspectivas diacrônicas e sincrônicas que podem enriquecer a atividade simbólica do sujeito. O espaço também se modifica quebrando a dicotomia “virtual x empírico” ao gerar tramas de figura-fundo complexas e de hierarquias móveis e intercambiáveis³.

Na perspectiva teórico-clínica da psicanálise com crianças do período da latência, os jogos virtuais apresentam, no mínimo, duas questões para refletir. Por um lado, no âmbito do desenvolvimento psicosssexual, é possível problematizar se essas novas modalidades de relações entre o *ver* e o *prazer* modificariam a gênese da pulsão de saber, engendrando outro dinamismo na curiosidade sobre o mundo e no investimento libidinal do conhecimento. Isso em função de que a pulsão de saber se origina em impulsos escopofílicos, ou seja, na pulsão de ver (Freud, 1905/1996). Segundo Freud (1905/1996), as teorias sexuais infantis se fundam no ato de olhar. Duas são as imagens que semeiam o enigma de saber originário: a diferença sexual e a barriga de uma mulher grávida. Progressivamente, esse impulso de ver se torna apoderamento e domínio epistemofílico, ou seja, investimento pulsional do pensar e do conhecer (Urribarri, 1999).

Por outro lado, numa perspectiva clínica, sugere-se uma relação entre o aumento de consultas e a atual cultura da imagem, caracterizada pela intensidade e velocidade de seus estímulos (Schejtman, 1999; Le Corre, 2015). Conforme aponta Schejtman (1999), grande parte dos jogos virtuais existentes no mercado apresenta caminhos de resolução hiperestruturados e estereotipados que fomentam a repetição e apresentam pouco espaço para a intencionalidade e a criação de novas soluções. Essas modalidades de jogos trazem desafios para a psicanálise quando seu uso exclusivo e compulsivo os transforma, segundo a autora, em atividades isoladas e viciantes que podem levar a alterações na constituição psíquica da criança.

Nessa conjuntura de crescente massificação do virtual, os jogos tradicionais configuram uma alternativa clínica vigorosa para a diversificação e plasticidade psíquica dos trabalhos da latência, ofertando,

ao mesmo tempo, um espaço de resistência cultural. Para sustentar essa afirmação, a seguir apontam-se dois prismas de análise do jogo no contexto desse período de desenvolvimento psicosssexual: (1) o jogo como atividade sublimatória relacionada a processos típicos da latência e (2) os aspectos metapsicológicos e clínicos do jogar no dispositivo de atendimento.

Trabalhos da latência, pensamento e sublimação

O termo “trabalho da latência” foi postulado por Urribarri (1999, 2012) para assinalar o valor positivo desse período, que costuma ser definido como um momento de espera e preparação para a puberdade ressaltando seus aspectos negativos e de suspensão libidinal em relação à fase edípica anterior. Desse modo, o autor quer enfatizar as modificações e neogêneses do aparelho psíquico que levam o Ego⁴ à procura de fins sublimatórios. Uma dessas transformações corresponde à progressiva passagem da primazia do princípio de prazer ao de realidade no ato de pensar. Essa transição é uma das principais características do percurso da fase fálica ao período de latência (Freud, 1905/1996; Mijolla-Mellor, 1992/2006).

Quando Freud (1911/1996) apresenta seu modelo de gênese do pensamento, afirma que a prevalência da organização psíquica com base no princípio de realidade não significa necessariamente perda de prazer, mas ganho de um prazer adiado. Encontra-se nessa definição uma ideia-chave acerca da gênese do pensar: a descarga libidinal mediatizada e a criação prazerosa no enquadre da realidade. A intensidade desse trabalho psíquico apresenta seu auge durante o período de latência, caracterizado por Freud (1905,1916/1996) pelo predomínio dos processos sublimatórios e dos mecanismos de defesa. Os grandes avanços do Ego em relação à infância da fase fálica foram assim postulados pelo autor:

[...] renunciar à satisfação imediata, adiar a obtenção de prazer, suportar um pequeno desprazer e abandonar inteiramente determinadas fontes de prazer. Um Ego educado dessa maneira tornou-se “racional”; *não se deixa mais governar pelo princípio de prazer, mas obedece ao princípio de realidade, que, no fundo, também busca obter prazer*, mas prazer que assegura levando em conta a realidade, *ainda que seja um prazer adiado ou diminuído*. A transição do princípio de prazer para

o princípio de realidade é um dos mais importantes passos na direção do desenvolvimento do Ego (Freud, 1916/1996, p. 360; grifos meus).

No contexto desses trabalhos psíquicos apontados por Freud, os jogos funcionam como um dispositivo de mediação da descarga libidinal e da obtenção direta e imediata do prazer, favorecendo desvios em circuitos longos de pensamento, tal como o processo sublimatório (Souza, 2014). Ademais, a estrutura do jogo apresenta analogias com a lógica do declínio edipiano, gerando prazer por ser normalizador, em correspondência com a tendência obsessiva da personalidade desse período do desenvolvimento psicosssexual (Gutton, 1973/2009). Esses atributos facilitam o investimento preferencial dos jogos nessa etapa.

A queda do mundo das evidências (Mijolla-Mellor, 1992/2006), tais como a deificação dos pais ou a onipotência do pensamento características da hegemonia do princípio de prazer, instala a possibilidade de pensar o mundo conforme a prevalência do princípio de realidade e dos processos secundários. O Superego e as identificações secundárias após o luto dos objetos primários tendem ao progressivo abandono do jogo de “faz de conta”, cuja narrativa era centrada na família (Gutton, 1973/2009; Denis, 2011). Diferentemente, a regra nos jogos compõe-se de um elemento arbitrário (no sentido de não simbólico) e ao mesmo tempo refere a um consenso plausível de ser mudado, tal como as leis que regulam a sociedade. Desse modo, a matriz do conflito lúdico e da sua resolução apresenta convergências com o dinamismo do desenlace do complexo de Édipo e fim da fase fálica: o jogo precisa da prevalência do princípio de realidade e da renúncia à satisfação pulsional direta e imediata mais próxima do simbolismo da brincadeira (Arbisio, 1997/2007). Em função disso, os jogos configuram uma oportunidade para indagar as modalidades de interação da criança do período de latência com o conflito.

Essa passagem da organização do pensamento a partir do desejo e do imediatismo dos processos primários para um pensar organizado conforme consensos coletivos e regras fica ilustrada nas mudanças da interação da criança com o jogo-objeto. Revela, por exemplo, que uma peça deixa de ser um pedaço de madeira que só serve para empilhar, atirar, manipular ou construir figuras para passar a ser um elemento

estratégico para ganhar uma partida. Progressivamente, o valor figurativo, concreto e simbólico do jogo-objeto (tais como forma, textura, tamanho, cor) é ampliado para um valor de jogo-sistema que permite, mediante abstrações, coordenar as partes de um todo espaço-temporal regulado pela lógica e por regras que devem ser respeitadas por todos os jogadores.

Em vista disso, ao limitar o puro prazer do simbólico, o jogo toma especial significação no período de latência. Diferentemente do brincar, jogar exige novas conquistas psíquicas: a construção e aceitação do limite espaço-temporal e da alteridade, ambos organizados pelas regras consensualizadas. A regra do jogo é, ao mesmo tempo, consenso e arbitrariedade, e desse modo resulta simultaneamente externa e interna ao Ego. Externa porque preexiste e regula para além da lógica imediata e primária do desejo regido pelo princípio de prazer, exigindo postergação e descentração. Interna porque não é produto de uma força divina ou supra-humana, mas criada e reproduzida socialmente e, portanto, pode ser mudada por consenso. Nessa lógica, mas em outra perspectiva teórica, os afinados e clássicos estudos de Piaget (1932/1994, 1945/1975) acerca do jogo enriquecem e amplificam sua análise. De acordo com o autor (1945/1975), a satisfação no jogo de regra resulta legitimada no contexto dos códigos lúdicos, fundamentada na disciplina do coletivo e no ideal de um jogo justo. Com base nesse caráter interno e externo da regra, o jogo não contradiz o prazer da assimilação, mas o transforma em uma assimilação lúdica que concilia as exigências da reciprocidade social (Piaget, 1932/1994).

Desse modo, tal como na brincadeira, nos jogos de regra o prazer é mantido, só que mediado a longo prazo na abstração do pensamento e na articulação de processos primários e secundários que entrecruzam imaginação e lógica. Assim, durante a partida, há reciprocidade entre a permanência das regras consensuais e a criação de estratégias. Esse entrelaçado encontra-se bem ilustrado, segundo Lhôte (1995), na dialética schilleriana do impulso sensível e o impulso formal. As duas tendências convergem naquilo que foi definido como “impulso de jogo”:

[...] o impulso sensível pretende ser determinado, exige receber seu objeto; o impulso formal pretende determinar ele mesmo, exige criar seu objeto: o impulso de jogo se encarregará, pois, de receber, tal como

o impulso formal teria criado, e a criar tal como os sentidos tendem a receber (Lhôte, 1995, p. 9).

Em uma perspectiva metapsicológica, a singular manifestação dessa dialética permite inferir aspectos dinâmicos e econômicos do psiquismo. Por exemplo, nas modalidades energéticas que pendulam nos matizes do amplo leque entre a hiperatividade do agir sem pensar e a inibição do não agir (Denis, 2011). Segundo Golse (2010), ambas as tendências, o impulso e a retração, convergem em uma base de angústia diante da novidade que motoriza a anulação do conflito como defesa. A impulsividade, por apelar aos esquemas errados, mas já conhecidos; e a inibição, por se retrair no investimento do desconhecido. Assim, o conflito não pode ser instalado e, em consequência, resolvido. O jogo, portanto, torna-se um contexto de intervenção fecundo para observar de que modo a criança lida com o conflito intra e intersubjetivo colocando em funcionamento recursos egóicos e mecanismos de defesa.

Nesse sentido, conforme Urribarri (2012), o trabalho de latência caracteriza-se pela confluência de mecanismos defensivos com finalidade sublimatória que progressivamente são reorganizados e operacionalizados em uma nova configuração dinâmica. Para o autor, o trabalho da latência é, ao mesmo tempo, intenso e sutil, promovendo a ampliação egóica, a simbolização e a inserção social. Duas marcas metapsicológicas da latência são por ele destacadas: o desequilíbrio do interjogo entre as instâncias psíquicas e sua acomodação às exigências sociais. Em correspondência, dois elementos intra e intersíquicos são assinalados: por um lado, as operações defensivas e uma nova ordem intersistêmica; por outro, o aumento do interesse pela realidade e pelo mundo exterior em termos racionais (Urribarri, 2012).

Esses elementos dos trabalhos da latência são espelhados na história filogenética do jogo, modelada na confluência do prazer e do pensar em um formato cultural que reúne lógica, ética e estética. Em uma ótica ontogenética, o jogo se fundamenta como atividade sublimatória no seu estatuto de nexos entre a constituição do sujeito e a cultura (Mijolla-Mellor, 2005). A sublimação envolve um processo de transformação psíquica, uma operação de ultrapassagem de si mesmo e, portanto,

uma negociação do narcisismo (Mijolla-Mellor, 2012). As ressonâncias narcisistas do ganhar e do perder no jogo levam a essa negociação entre investir libidinalmente o prazer de pensar e suportar a tensão de resolver os conflitos que a partida apresenta à luz do interditado da regra e da inteligência do adversário.

Ganhar, perder e a rivalidade edípica em jogo

Vários autores apontaram que, durante a latência, a necessidade de ganhar no jogo representa o desejo de vencer a conflitiva edípica (Gutton, 1973/2009; Arbisio, 1997/2007; Oder, 2008). A situação de competição, interpretada como uma analogia com o conflito edípiano, também foi assinalada por Laplanche e Pontalis (2009): nela se confrontam desejos contrários que, por sua vez, enfrentam a interdição. A proibição do incesto na situação de jogo é a regra, que terceiriza e transcende aos adversários. O parceiro-adversário, na sua função de alteridade, convoca, por um lado, sua destruição simbólica na derrota e, simultaneamente, a autoconservação narcisista na vitória.

A competição fraterna foi um dos temas desenvolvidos por Freud (1938/1996) tanto na “rivalidade edípica” entre irmãos reais, como também na explicação mítica da horda primitiva. Na obra “Totem e tabu”, o autor desenvolve os fundamentos da lei do incesto com base na hipótese mítica do assassinato de um pai primordial todo-poderoso que foi posteriormente internalizado pelos filhos em um sentimento de culpa organizador da sociedade. O especialista em jogos Lino de Macedo (1995, p. 8) comenta que, etimologicamente, *competir* é “pretender simultaneamente a mesma coisa”. O autor problematiza a crítica à competição salientando que é sua a dimensão cultural e política de reagir diante dela que promove seus aspectos hostis. Em uma analogia entre a competição nos jogos e na vida da criança, Macedo lembra que, assim como nos primeiros a meta é ganhar, na vida, os filhos competem para ganhar o amor dos pais.

Em termos de desenvolvimento psicosssexual, o complexo de Édipo é também uma grande estrutura de competição pelo amor de um progenitor. A filha compete com a mãe pelo amor do pai e o filho com

seu pai pelo amor da mãe (Freud, 1924/1996). Os dois competem pelo amor de um terceiro, mas no jogo edípico a história (no melhor dos casos) já tem um vencedor *a priori*. A promessa edípiana é a promessa de uma vitória futura (Arbísio, 1997/2007). Se o pai e a mãe são sempre melhores jogadores durante a infância fálica, após a puberdade essa competição será reeditada, mas desta vez com verdadeiras chances de ganhar o amor de um objeto extra-familiar.

A respeito da tensão do risco de perder, a psicanalista israelense Oder (2008) afirma que, na clínica, a estrutura do jogo de regras constitui um *setting* que oferece segurança e proteção, facilitando a observação da expressão afetiva no marco legítimo do caráter lúdico. A autora assinala que os jogos de mesa funcionam como uma técnica projetiva que permite o acesso ao mundo interno da criança. Nesse contexto, o estudo da psicodinâmica infantil inclui a distorção ou desconsideração das regras. Esse comportamento pode ser interpretado como a manifestação da permanência do pensamento mágico e onipotente em crianças que não podem aceitar perder no jogo sem vivenciá-lo com uma perda do Ego (Oder, 2008).

No que diz respeito ao desenvolvimento psicosssexual, a deformação da regra ao bel-prazer é um comportamento típico e esperado em crianças na fase fálica que ainda interagem com a regra a partir de parâmetros simbólicos e intuitivos. Nesse sentido, embora enganar durante a partida possa ser também uma expressão da criatividade e do estilo singular de uma criança, no contexto do período da latência, espera-se a prevalência do princípio de realidade encarnado nas regras. Elas funcionam como o consenso que enquadra a livre expressão de movimentos e jogadas, aceitando o risco de perder. Mesmo quando a experiência clínica permite observar “trapaças” extremadamente criativas que dão indícios da inteligência da criança, não por isso deixam de constituir procedimentos restritivos que descaracterizam o jogo e seu caráter de reciprocidade.

Assim, durante a partida, o conflito entre instâncias acontece no confronto do princípio de prazer, no desejo de vencer, com a postergação desse prazer regulado pelo princípio de realidade. Essa coexistência dinâmica entre processos primários e secundários, entre o prazer e a realidade, viabiliza a criatividade característica do que Green (1996) denominou como “processos terciários”. O pensamento e a lógica

requerem adiamento do prazer e anulação da hegemonia dos processos primários que converteriam o jogo em simbólico.

Entretanto, o atual discurso social midiático do ganhar e do perder prega o narcisismo exacerbado (Souza, 2014). Essa conjuntura favorece o imaginário ficcional de celebridades de ganhadores (a expressão “ser um *looser*”, ou seja, “perdedor”, tornou-se uma expressão linguística desse fenômeno), cujas vidas estariam regidas pelo puro princípio de prazer da fama e do sucesso. É nesse cenário cultural que se exige um dos quesitos nodais do período de latência, tanto na vivência do jogar como na escolarização, e que reside em suportar o olhar do outro ao ficar exposto a uma possível derrota ou ao erro.

Se para aprender é necessário se saber desconhecedor, para jogar é imprescindível saber-se exposto à dialética do ganhar e perder. Nesse enquadramento, a psicanálise nos remete ao confronto com a ameaça de castração inerente às dinâmicas do aprender e do jogar, desafios nos quais o sujeito precisa suportar a tensão entre a dúvida do desconhecido e a certeza do familiar (Mijolla-Mellor, 1992/2006). Destarte, as confluências entre as instigações do jogo e a situação de aprendizagem escolar é outro ponto fecundo da utilização desse instrumento na clínica com crianças do período de latência.

O jogo na clínica com crianças em trabalho de latência

Em 1913, Freud admitiu as dificuldades de formação e exercício da psicanálise expondo uma analogia entre suas regras e o jogo de xadrez:

Todo aquele que espera aprender o nobre jogo do xadrez nos livros, cedo descobrirá que somente as aberturas e os finais admitem uma apresentação sistemática exaustiva e que a infinita variedade de jogadas que se desenvolvem após a abertura desafia qualquer descrição desse tipo. Essa lacuna na instrução só pode ser preenchida por um estudo diligente dos jogos travados pelos mestres. As regras que podem ser estabelecidas para o exercício do tratamento psicanalítico acham-se sujeitas a limitações similares (Freud, 1913/1996, p. 137).

Mesmo sendo um assíduo jogador de xadrez, somente em uma ocasião ao longo da sua obra Freud (1920/1996) se ocupou de analisar um jogo,

o famoso *fort-da* ou jogo do carretel. Pelas suas características, responde à categoria de jogo simbólico ou brincadeira, atividade habitualmente abordada nos trabalhos da psicanálise (Oliveira, & Fux, 2014). Não obstante, se a literatura psicanalítica se mostra quase desprovida de estudos sobre jogos, isso não necessariamente significa que o jogo não seja reconhecido pelos psicanalistas de crianças como um elemento típico do período da latência (Steibel *et al.* 2011; Souza, 2014).

Donald Winnicott é um dos autores clássicos que mais produziu em torno do lúdico. A tradução da sua obra *O brincar e a realidade* (1972) trouxe questionamentos fundamentais sobre a palavra *playing* para outros idiomas. No francês e no espanhol, por exemplo, não existe distinção linguística entre dois termos para se referir ao jogar e ao brincar. Ambos são expressos a partir dos verbos *jouer* e *jugar*, respectivamente. Interessante destacar que, no prólogo da versão espanhola do livro, Pontalis (de acordo com Winnicott, 1972) assinala que essa indistinção léxica denotaria que também há regras no jogo simbólico, ainda que pareça que a criança pequena esteja fazendo “qualquer coisa” quando brinca. Contudo, a leitura dessa questão não é consenso. Com base no texto winnicottiano, Bailly (2001) relaciona o verdadeiro *self* com a capacidade de brincar e o falso *self* com a capacidade de jogar. O autor postula que, enquanto o brincar é um ato criador e inventivo do sujeito, que permite variações, os jogos são limitados para esse fim.

Diferentemente dessa interpretação, Oder (2008) advertiu que, com frequência, quando uma criança do período da latência não quer brincar ou desenhar, essa atitude costuma ser interpretada como “resistência à terapia”. Mas a autora discorda e aponta que as propostas de imaginação podem não ser significativas para o sujeito pelas características dessa etapa do desenvolvimento. Também por esse ângulo, Bellinson (2013) defende que, se a linguagem da primeira infância é a ação e a linguagem do adulto é a palavra, a da criança da latência seria o jogo estruturado.

Uma analogia entre o jogo e a música sintetiza o postulado de que o jogo de mesa não evita a criatividade nem a expressão subjetiva: o criador do jogo seria o compositor, e os jogadores os músicos (Oder, 2008). Ambos, jogadores e músicos, seguem regras, consensos e instruções, mas criando as suas próprias interpretações. Afirmar, então, que os jogos não

permitted a expression of fantasies and unconscious desires shows a reductionist reading that only considers motor mechanisms, such as playing with blocks and moving pins. Observing the reactions and decisions of the child during play allows analyzing its affective dynamics when considered intentionality, as gestures and bodily expressions, verbalizations, ambiguities, forgetfulness and the expression of feelings in front of conflict, victory or defeat (Oder, 2008).

The analysis of the distinction between playing and playing results, thus, questionable, being more significant due to the development of psychosexual than by its use in the clinic. Winnicott (1963/1993), for example, relativized the use of the free association method with children of the latency period, warning about the feeling of threat that awakens in them. In this way, the choice (not exclusive) of the analyst between playing and playing is justified, on the one hand, by the characteristics and singular needs of the analyzed. On the other hand, in typical and desirable psychical works of each stage of psychosexual development, but also in fears and anxieties that proposals may awaken.

In the clinic, it is observed that, from the beginning of fundamental teaching, the symbolic game is less chosen by children (Denis, 2011; Souza, 2014). Notwithstanding, drawings and dramatization games can also be proposed both in the care of school children as of adolescents and adults. The supposed limits of the game structure are then more congruent with its approach in the clinical device, or rather, as *how and for what* is used as an instrument, rather than with the nature of the game in itself.

In the case of the device of group interventions with games, the perspective of the typical and dynamic of the demands that the Ego must face from the Id, the Superego and the outside world (Freud, 1923/1996) forms a matrix of analysis of the Ego of the child in the face of relationships of external and intrapsychic dependence. Among the external ones are the game – as object and system of rules –, the parents and the adult-therapist. Among the internal ones, the demands of the Id (the desire for victory governed by the principle of pleasure and the primary process) and the Superego in relation to the fulfillment of the rules (demands of internalized parents, guilt, feelings of shame, Ideal

do Ego). Nessa dinâmica, os mecanismos de defesa visarão preservar a organização do Ego diante dessa multiplicidade de exigências do meio e intrapsíquicas.

Com base nessa perspectiva, cada partida abre espaço para observar e analisar diversas posições subjetivas, que Lenoble (2010) define como as modalizações ou os estilos com que o sujeito investe os processos de pensamento. Para a autora, pensar, construir hipóteses, defendê-las, colocá-las à prova, abandoná-las e reconstruí-las supõem autoconfiança e autonomia, aspectos que conformam uma posição subjetiva (Lenoble, 2010). Assim, o dispositivo do jogo permite um enfoque dialético de análise na tensão da dupla prazer-desprazer e singular-coletivo. Constitui, ao mesmo tempo, um desequilibrador e uma possibilidade de elaboração, tal como as propostas de produção simbólica oral, gráfica e escrita (Schlemensson, 2009).

Dentro do marco do jogar, a repetição pode resultar em possibilidade ou obstrução. No primeiro caso, por ser exercício para a consolidação de estratégias. No segundo, pela rigidez limitante dos mecanismos de defesa quando sua função é evitar a incerteza, o desequilíbrio e a falta (Arbisio, 1997/2007; Denis, 2011). Sendo um meio para observar esquemas de ação recorrentes, tal como assinalado por Freud (1914/1996), cabe ao psicanalista apontar a repetição para, assim, poder elaborar, por exemplo, a tendência de trapacear para ganhar, reduzir o acaso e reduzir a angústia do desconhecido.

Desse modo, concordando com os autores supracitados em relação ao potencial dos jogos na clínica com crianças, e salientando a necessidade de ampliação do clássico leque de recursos (desenho, brincadeira, interpretação de sonhos e/ou produções discursivas), cabe refletir acerca do seu uso no contexto da queixa escolar, motivo de consulta recorrente durante o período de latência.

Prazer de pensar e queixa escolar

Para o francês Bernard Golse (2010), o recalçamento da latência é uma co-construção dialética. Não é puramente endógeno, mas induzido pelos pais e pela cultura. O processo de recalçamento pulsional edipiano

das crianças resulta inconscientemente incitado pelos progenitores. Metapsicologicamente, constitui um fato econômico que, segundo o autor, traz ganhos duplos. Por um lado, em termos de economia pulsional relacional, evita que os pais tomem consciência de suas moções contraedipianas. Por outro, no prisma sociocultural, na maioria das sociedades se apresenta como uma vantagem para o ingresso obrigatório na escola (Golse, 2010).

O papel da escola no desenvolvimento expansivo ou restritivo dos trabalhos da latência é notório (Zulueta, 2010; Souza, 2014). A instituição escolar funciona como um palco de exposição de conflitos que passam a ser manifestados em um domínio público extrafamiliar. Essa passagem exogâmica explica, em parte, que a demanda de atendimento clínico por dificuldades escolares seja prevalente nesse período (Zulueta, 2010; Steibel *et. al.*, 2011; Denis, 2011; Arbisio 1997/2007; Urribarri, 2012; Souza, 2014). A escola inaugura um espaço de inclusão e exclusão que, na latência, pode reviver a angústia do percurso edipiano de ser excluído da dupla parental. A instituição escolar reconfigura essa dupla em um contrato narcisista (Aulagnier, 1975/2001) simbolicamente assinado com as crianças que estabelece expectativas e define o ser “bom aluno”, marcando a fronteira entre os bem-sucedidos incluídos e os que “não aprendem” excluídos.

Novamente com base em Winnicott (1963/1993), pode-se afirmar que, durante a latência, o jogo funciona como um espaço transicional entre a criança e a aprendizagem escolar. É transicional porque a diferença dos conteúdos escolares não carrega consigo a demanda parental e social de ser bem-sucedido, tal como acontece no contrato narcisista implícito do triângulo criança/pais/escola (Aulagnier, 1975/2001). Assim, para uma criança com dificuldade escolar, um tabuleiro providencia a margem de espaço lúdico que a distancia do real do caderno de escola ou da folha de exame. A interação com o conflito e os desafios intelectuais no contexto lúdico ameniza o sentimento de ameaça de punições e a necessidade de reconhecimentos e confirmações externas (como notas escolares). Nesse sentido, conforme Huizinga (1938/2000), o jogo permite uma “consciência de ser” diferente da vida cotidiana. Em uma ótica metapsicológica, esse diferencial do “ser” lúdico em relação ao ordinário conforma-se na

articulação de processos primários e secundários propiciada na interação com símbolos e regras e também na dinâmica intersubjetiva com o adversário (ou consigo mesmo, no caso dos jogos individuais).

Nessa dimensão da metapsicologia freudiana, princípio de prazer e de realidade são forças em constante conflito durante a partida. É nessa oposição que se instaura o prazer de pensar (Mijolla-Mellor, 1992/2006), quando o segundo toma primazia em função de salvaguardar as aspirações lógicas, éticas e estéticas do Ego. Portanto, postergar o prazer no intuito de ganhar não significa que o jogo só faz sentido por seu resultado vitorioso. Tal como na analogia freudiana entre o tratamento psicanalítico e o jogo de xadrez, o prazer de pensar se apresenta na primeira peça colocada no tabuleiro, na tensão que promove o enigma de não saber o que acontecerá no desenrolar da partida. As aberturas do jogo dão lugar a uma infinidade de possíveis jogadas. O prazer maior é postergado em um potencial resultado favorável, que se antecipa em pequenas doses na tensão de fazer um bom movimento, de conseguir interpretar a jogada do outro ou de planejar uma boa estratégia. Nesse sentido, desabrocha a função ambígua do princípio de prazer, que remete a uma mescla de prazer/desprazer e mantém a tensão do aparelho psíquico em níveis de cargas inconciliáveis com seu transbordamento (David-Ménard, 2015).

No que diz respeito aos processos de sublimação, cabe lembrar que os jogos são bem anteriores à escola. A escola é uma invenção da modernidade e o jogo é contemporâneo da origem da escrita (Lhôte, 1995). Filogeneticamente, ele teve origem na capacidade humana de sentir prazer intelectual e criar. Assim, o jogo é paradigmático do prazer de pensar porque nunca foi nem é útil para a sobrevivência (Caillois, 1986). Em virtude da sua gênese, encarna um trabalho sublimatório na intersecção entre o prazer e o intelecto, ao modo de outras atividades culturais como artes, esportes, ciência, etc. O exercício da inteligência humana, nessa acepção sublimatória, pressupõe escolha subjetiva e liberdade estética. Jogar configura, então, um espaço de expansão nesse estatuto da inteligência para além das suas relações com a padronização do quociente intelectual ou do sucesso escolar.

Nesse sentido, o ato de jogar é patrimônio humano e cada membro da espécie que se apropria dessa conquista filogenética a reconstrói na

ontogênese. Portanto, a intervenção clínica com jogos promove um duplo encontro com o tempo histórico. Por um lado, com o seu caráter arcaico, tanto material como gestual, que se reflete, por exemplo, em um tabuleiro de madeira ou em um lance de dados. Por outro, constitui a junção com a transmissão e continuidade geracional que mantém e recria o consenso social das regras. A regra, simultaneamente, configura o limite e a possibilidade de um enquadre em torno do qual gravita o coletivo. Entretanto, o dispositivo interpela, ademais, uma posição subjetiva não só na criação de novas estratégias, mas também na re-criação das próprias regras e das modalidades de jogos.

Os espaços sociais de exercício do prazer intelectual, de “ócio digno” (Macedo, 1995), são diversos. A escola poderia ser um deles. No entanto, a escolarização é inevitável, mas sentir prazer, como sujeito pensante na experiência dialética de valorização do mundo e do si mesmo, é aleatório e contingente (Macedo, 1995). Quando o pensamento fica restringido a um caráter adaptativo e funcional da subsistência, o prazer de pensar fica distante de ser um direito garantido na passagem geracional do contrato narcisista (Schlemenson, 2009). Porque, tal como o espírito lúdico, o prazer de pensar entrama ética, lógica e estética. Nas palavras de Piera Aulagnier (1986, p. 245), “ter que pensar, ter que duvidar do pensado, ter que verificá-lo: essas são as exigências que o Eu não pode esquivar, o preço com o qual paga seu direito de cidadania no campo social e sua participação na aventura cultural”.

Contudo, garantir essa aventura cultural do prazer de pensar não depende só da escolha individual da criança, mas também da presença de adultos que desfrutem e valorizem o pensamento autônomo e com os quais ela possa se identificar e compartilhar seu exercício em um ambiente social diversificado em objetos culturais. Em coerência com o paradigma intersubjetivo do desenvolvimento psicosssexual, a latência é sempre uma co-construção no encontro da criança com o funcionamento étnico-sociológico de seu grupo de pertencimento (Golse, 2010). Por esse motivo, quando acompanhado de um espaço de discussão e trocas, intervir com jogos promove a expansão do prazer de pensar, do desejo de investir novidades, e da vivência íntima de autovalorização como sujeito pensante.

Sendo refletido e articulado a um arcabouço teórico, cada instrumento lúdico pode tornar-se um recurso de apropriação de novidades e de abertura a novos possíveis. Mas se a proposta não convoca o sujeito, sua ação fica no registro do “faz de conta”, no mero cumprir de uma tarefa concebida como uma imposição externa. Desse modo, quando o desequilíbrio e o conflito não fazem sentido para motivar sua resolução, o potencial do jogo como trabalho sublimatório fica empobrecido ou anulado. A manifestação de uma posição subjetiva é propiciada pelas intervenções clínicas na medida em que conseguem convocar a criança diante do enigma, seja com um jogo que não se conhece ou com propostas de desconstrução, reflexão e ressignificação do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na clínica com crianças do período da latência, o jogo resulta um instrumento frequentemente utilizado e, portanto, precisa de mais pesquisas teórico-clínicas para especificar sua abordagem dentro das peculiaridades do *setting* psicanalítico. Estudos de casos e trabalhos empíricos poderão afinar o delineamento de estratégias de intervenção baseadas nessa valiosa ferramenta.

Tal como apontado por Oder (2008), a capacidade de interagir com jogos de regra é um indicador de desenvolvimento da latência por requerer conquistas desse período, tais como a reconhecimento da realidade, dos outros e a habilidade de cooperar com o mundo exterior sentindo prazer. Em função disso, tornam-se ferramentas de intervenção que promovem a instauração de novas formas de investimento do pensar e das relações intersubjetivas. Diante do que foi exposto, a riqueza dos jogos na clínica com crianças do período de latência se fundamenta, pelo menos, em três bases: (1) constituem instrumentos arcaicos para o exercício do prazer de pensar; (2) instalam a necessidade de descentração e reconhecimento da alteridade para interagir com outros conforme regras que funcionam como um terceiro na matriz edipiana e, (3) permitem a configuração do conflito em um contexto ecológico que funciona no modelo winnicottiano de um espaço transicional entre a realidade e a imaginação.

Em síntese, cada partida de jogo responde à metáfora da ponta do *iceberg* de um complexo entramado de fatores conscientes e inconscientes que operam e se manifestam em um fragmento espaço-temporal, sendo o tabuleiro um “espelho do pensamento” (Lhôte, 2010). Assim, os jogos são instrumentos clínicos de observação e análise psicodinâmica da organização do pensamento, de posições subjetivas e de modalidades libidinais prevalentes. No prisma do desenvolvimento psicosexual, os jogos são criações culturais que correspondem às conquistas da latência, constituindo, por um lado, objetos de investimento libidinal e, por outro, atividades com potencial para trabalhos sublimatórios e para a constituição subjetiva do prazer de pensar.

REFERÊNCIAS

- Arbisio, C. (2007). *L'enfant de la période de latence*. Paris: Dunod. (Original publicado em 1997)
- Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en busca de sentido*. México: Siglo XXI.
- Aulagnier, P. (2001). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu. (Original publicado em 1975)
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de Winnicott. *Enfances & Psy*, 3/2001 (no15), 41-45.
- Bellinson, J. (2013). Board games in psychodynamic psychotherapy. *Child Adolesc Psychiatric Clin*, 22, 283-293.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE
- David-Ménard, M. (2015). Como ler Além do princípio do prazer? *Reverso*, 37(69), 99-112. Recuperado em 15 abr. 2018 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952015000100011&lng=pt&tlng=pt>.
- Dell'Agli B. A., & Brenelli, R. P. (2009). Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In Macedo, L. (Org.), *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*, p. 117-129. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Denis, P. (2011). *De l'âge bête, La période de latence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doyen, C., Contejeana, Y., Rislera, V., Aschb, M., Amadoc, I., Launayd, C., De Bois Redona, P., Burnoufa, I., & Kaye, K. (2015). Thérapie par remédiation cognitive chez les enfants: données de la littérature et application clinique dans un service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. *Archives de Pédiatrie*, 22, 418-426. Recuperado em 18 jun. 2018 de <<https://doi.org/10.1016/j.arcped.2015.01.012>>.
- Freud, S. (1996). Três ensaios sobre a sexualidade. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. VII. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1905)
- Freud, S. (1996). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1911)

- Freud, S. (1996) Sobre o início do tratamento. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1913)
- Freud, S. (1996). Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1914)
- Freud, S. (1996). (Conferências de introdução à psicanálise). In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 15. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1916)
- Freud, S. (1996). Além do princípio do prazer. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 18. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1920)
- Freud, S. (1996). O ego e o id. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 19. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1923)
- Freud, S. (1996). A dissolução do Complexo de Édipo. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 19. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1924)
- Freud, S. (1996). Esboço de psicanálise. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 23. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1938)
- Garbarino, M. I. (2017). *Construção do prazer de pensar e desenvolvimento: um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar*. (Tese Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi 10.11606/T.47.2017.tde-24072017-181914.
- Golse B. (2010). *Les destins du développement chez l'enfant*. Toulouse: ERES.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gutton P. (1973/2009). *Le jeu chez l'enfant*. Paris: Larousse. (Original publicado em 1973)
- Houdé, O. (2014). Le raisonnement. Coleção *Que sais-je?* Paris: Puf.
- Houdé, O. (2015). Génération Z: le cerveau des enfants du numérique. *Sciences et Avenir*. Recuperado em 20 abr. 2017 de <https://www.sciencesetavenir.fr/sante/generation-z-le-cerveau-des-enfants-du-numerique_18861>.

- Huizinga, J. (1938/2000). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1973)
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2009). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Corre, V. (2015). De quelques aspects de l'expérience vidéo-ludique. *Savoirs et clinique*, 18(1), 43-52. Recuperado em 10 dez. 2018 de: <doi:10.3917/sc.018.0043>.
- Lenoble, É. (2010). La langue à l'épreuve du scolaire: que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture? *Enfances & Psy*, 47(2), 128-140. Recuperado em 6 jul. 2017 de <doi:10.3917/ep.047.0128>.
- Levin, E. (2012). Angústia, diagnósticos e infância. ¿dónde está el sujeto? *Práxis Revista do ICHLA*, Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2, 9-18. Recuperado em 7 out. 2017 de: <https://doi.org/10.25112/rp.v2i0.728>.
- Lhôte, J. M. (1995). *Histoire des jeux de société: géométries du désir*. Paris: Flammarion.
- Lhôte, J. M. (2010). *Le symbolisme des jeux*. Paris: Éd. Berg International.
- Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 5-10. Recuperado em 15 mar. 2015 de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/843/850>.
- Macedo, L. (2009). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L.; Petty, A. L., & Passos, N. C. (2010). *4 Cores, Senha e Dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1997)
- Mijolla-Mellor, S. (1992/2006). *Le plaisir de pensée (Une lecture de l'oeuvre de Piera Aulagnier)*. Paris: PUF.
- Mijolla-Mellor, S. (2005). *La sublimation*. Que sais-je?. Paris: Puf.
- Mijolla-Mellor, S. (2012). (Org.). *Traité sur la sublimation*. Paris: PUF.
- Oder, A. (2008). The use of board games in child psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 3(34), 364-383. Recuperado em 4 jul. 2015 de <https://doi.org/10.1080/00754170802472893>.
- Oliveira, H. M., & Fux, J. (2014). Considerações psicanalíticas sobre os jogos de esconder: do puti ao esconde-esconde. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 17(2), 255-269. Recuperado em 8 set. 2018 de <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982014000200007>.

- Piaget, J. (1994). *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Ed. Summus. (Original publicado em 1932)
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1945)
- Queiroz, S. S., Dias, L. P., Chagas, J. D., & Nepomoceno, P. S. (2011). Erros e equilíbrio em psicologia genética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 263-271. Recuperado em 9 out. 2018 de <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a08.pdf>>.
- Ramos, D. K., Rocha, N. L., Rodrigues, K. J. R., & Roisenberg, B. B. (2017). O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 265-275. Recuperado em 27 fev. 2018 de <<https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121113>>.
- Schejtman, R. C. (1999). Los juegos del niño en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del psiquismo. *Revista Topia: Psicoanálisis, Sociedad y Cultura*, 8(24), 33-35.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Solinski, B. (2013). Jean-Marie Lhôte, histoire du hasard en occident. *Questions de communication*. 24/2013, 473-474. Recuperado em 01 jun. 2015 de <<https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2013-1-page-473.htm>>.
- Souza, A. S. L. (2014). Re-visitando a latência: reflexões teórico-clínicas sobre os caminhos da sexualidade. *Psicologia USP*, 25(2), 155-161. Recuperado em 20 jun. 2017 de <<https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130003>>.
- Steibel D., Hallberg A. E., Sanchotene B., Campezzatto P. V. M., Silva M. R., & Nunes M. L. T. (2011). A latência na atualidade: considerações sobre crianças encaminhadas para psicoterapia. *Aletheia*, 35-36, 51-68. Recuperado em 4 mai. 2018 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200005&lng=pt&tlng=pt>.
- Taquet, P. (2015). *Addiction au jeu vidéo: Processus cognitifs, émotionnels et comportementaux impliqués dans son émergence, son maintien et sa prise en charge*. Tese de doutorado, Université Charles de Gaulle – Lille III, Lille, França.

- Urribarri, R. (1999). Descorriendo el velo sobre el trabajo de la latencia. *Revista Latino-Americana de Psicanálise FEPAL*, 3(1), 257-292. Recuperado em 18 out. 2018 de <<https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/descorriendo-el-velo-sobre-el-trabajo-de-la-latencia-urribarri.pdf>>.
- Urribarri, R. (2012). *Estruturação psíquica e subjetivação da criança em idade escolar*. São Paulo: Escuta.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Winnicott, D. (1993). El análisis del niño en el período de latencia. In D. Winnicott [Autor], *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (p. 149-160). Buenos Aires: Paidós. (Original publicado em 1963)
- Zulueta, A. L. (2010). Logros y fracasos de la latencia como parámetros del diagnóstico clínico. *Psicopatol. salud mental*, 16, 21-28. Recuperado em 19 jun. 2017 de <<http://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Lasa-Alberto-16.pdf>>.

NOTAS

- ¹ Os “jogos” podem incluir jogos de mesa, de tabuleiro, baralho, dados, papel e lápis, etc. Essa categoria exclui as denominadas brincadeiras, jogos de faz de conta ou jogo simbólico. O vocábulo “jogos virtuais” contempla os jogos eletrônicos, videogames e jogos da *internet*, seja em plataformas como celular, computadores, televisão, *tablet*, etc.
- ² Todas as traduções do espanhol e do francês ao português são da autora.
- ³ A realidade aumentada do jogo eletrônico. *Pokemon Go* é um exemplo.
- ⁴ Valem duas ressalvas. Por um lado, para facilitar a leitura do texto, optou-se por deixar o termo Ego (em vez de Eu) por ser a nomenclatura prevalente nas traduções aqui utilizadas, tanto nas obras freudianas como nas contemporâneas. Por outro, cabe assinalar que neste trabalho apresentam-se reflexões em torno do jogo, sendo este uma proposta possível, entre outras, da clínica com crianças. Analisasse o jogo no contexto do desenvolvimento psicosssexual e das transformações da organização do psiquismo, do pensamento e do Ego na infância, temáticas psicanalíticas vigentes e presentes desde a fundação da obra freudiana. Portanto, tal como é fundamentado ao longo do trabalho, nossa abordagem situa-se longe de uma leitura “adaptacionista”, sendo que, com base no recorte teórico-clínico escolhido, a análise do jogo nos trabalhos da latência não desestima a lógica do desejo e do inconsciente, pilares da ética da psicanálise.

Recebido em 16 de março de 2019

Aceito para publicação em 22 de outubro de 2020