

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CECÍLIA GALVÃO DE BRITTO

Grupo e criação na clínica do autismo

São Paulo

2018

CECÍLIA GALVÃO DE BRITTO

Grupo e criação na clínica do autismo

Versão Original

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientador: Pablo Godoy Castanho

Co-orientadora: Maria Cristina Machado Kupfer

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Britto, Cecília Galvão de
Grupo e Criação na clínica do autismo / Cecília Galvão de Britto; orientador Pablo
Castanho; co-orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2018.
114 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) --
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

1. Psicanálise. 2. Autismo. 3. Grupo. 4. Criação. 5. Intervenção Triangular. I.
Castanho, Pablo, orient. II. Kupfer, Maria Cristina Machado, co-orient. III. Título.

Nome: BRITTO, Cecília Galvão de

Título: Grupo e criação na clínica do autismo

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus pais , Andréia e Vicente Júnior, e aos meus irmãos, Lucas e Igor, as
luzes do meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Pablo Castanho, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pela sensibilidade no decorrer dessa jornada. A transmissão do que é grupo foi muito além do aprendizado acadêmico, mas vivido em cada momento de aula, orientação, supervisão e construção nos espaços intersticiais.

À Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer, que contagiou-me com seu interesse pelas questões da infância e dos grupos desde minhas primeiras aproximações com a psicanálise, nas leituras da graduação, e que tão bem me acolheu como co-orientadora e em seu grupo de pesquisa (APEGI).

À Profa. Dra. Ângela Vorcaro, pela generosidade na transmissão da psicanálise, pela leitura atenta, pelas ricas contribuições no momento da qualificação e também pelos apontamentos preciosos posteriormente, sempre disponível e atenciosa.

À Profa. Dra. Marina Bialer, por sua leitura e contribuição na banca de defesa.

Ao meu grupo de pesquisa (Marina Cohen, Juliana Farah, Luciana Lafraia, Liliana Emparan, Antonieta Pezo, Décio Perroni, Fernando Ramos, Carolina Tiussi, Gustavo Vieira, Gustavo Chiesa e Lara Mundim), que me ensinou, com Kaës, o prazer de pensar junto. Meu trabalho ganhou novos horizontes com suas contribuições, com suas leituras atentas, sugestões de bibliografias e apontamentos preciosos. Minha estada em São Paulo também ganhou novo encanto com nossos encontros e nossas trocas.

Aos Mestres que a UFRN me deu e que tanto marcaram meu percurso clínico e acadêmico, com especial destaque para a Profa. Dra. Ana Karenina Arraes e a Profa. Dra. Magda Dimenstein.

Às minhas supervisoras de estágio em vários momentos de meu percurso, que tanto contribuíram para minha formação em psicanálise e para meu caminho na clínica do autismo e da psicose, Tatiana Schefer, Fátima Couto e Beatriz Almeida.

Aos meus pacientes, pela confiança depositada e pelo percurso construído.

Às minhas muito queridas colegas de trabalho no Instituto Bem-te-vi, com as quais troco experiências sobre a clínica e sobre o bem-viver: Andréia Clara Galvão, Mariza Porto, Emmanuella Galvão, Marillac Dantas e Caroline Bezerra. Vocês estão na base dessa pesquisa.

À Ruth Jeunon e Welson Barbato (*in memoriam*), pela escuta delicada e por sustentarem comigo tão coerente e respeitosa minha empreitada na solidão do meu desejo.

Aos meus amigos queridos que fizeram São Paulo ser meu lar e deram colorido e calor aos dias frios da cidade cinza, em especial a Camila Costa, Mariana Gurgel, Dani Sandrini, Stefanie Nabuco, Karina Fernandes e Amanda Ferreira.

Às minhas amigas amadas, que faziam Natal parecer estar a bem menos que 2997km de distância, que acolheram minhas angústias, que se fizeram presentes mesmo na ausência:

Beatriz Delgado, Rafaela Romana, Carina Aveniente, Ivana Dantas, Mariana Nóbrega, Artemis de Paula, Fernanda Rebouças e Aricele Fernandes.

À minha família, a quem a gratidão ultrapassa as palavras, pelo incentivo, pelo apoio, pela torcida e pela inspiração de toda uma vida. Por serem a luz do meu caminho. Por serem meu lar, aonde quer que eu more. Aos meus pais, agradeço por todo o suporte e aposta, por serem meu pilar, meu alicerce. À minha mãe, em especial, agradeço a parceria na profissão e na vida, a transmissão da psicanálise e da curiosidade pela vida., a leitura dos meus trabalhos e as trocas tão generosas. Aos meus irmãos, Lucas e Igor, por serem minhas inspirações, por me fazerem querer alçar sempre vôos mais altos, mesmo quando nem sabem que o fazem, pelo carinho, pelas conversas e pela parceria. À minha cunhada Mariana, por me receber em sua casa como a uma irmã. À minha cunhada Renata, pelos tantos anos de amizade. Aos meus tios e primos, pelas palavras incentivadoras e torcida amorosa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

*“Acordar não é de dentro
Acordar é ter saída.”
João Cabral de Melo Neto*

*Havia um mistério naquilo. Recebia-se uma dura, amarga, desagradável semente (aqueles encontros, tão penosos às vezes); mas eis que, nos mais imprevistos lugares, aquilo floria, abria-se, aromava, deixava-se tocar, saborear, olhar, entregando toda sua poesia e significação, depois de jazer longos anos perdidos.
Virgínia Woolf, Ms Dalloway*

BRITTO, Cecília Galvão de. Grupo e criação na clínica do autismo. 2018. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

O presente trabalho parte das questões da pesquisadora diante da clínica do autismo, em especial ao dispositivo clínico de grupos com crianças autistas, psicóticas e neuróticas, tendo a criação como ferramenta de intervenção. A experiência com esse tipo de clínica levou a autora a buscar um entendimento da criação como ferramenta clínica do tratamento do autismo em grupos heterogêneos, sendo esse o objetivo geral da pesquisa em questão. Ainda, como objetivos específicos, busca-se: contribuir para a construção de operadores teórico-clínicos para a clínica do autismo; contribuir para pensar a clínica de grupos sob um olhar lacaniano a partir de um diálogo com Kaës. Para tal, foi realizada uma articulação entre o que os psicanalistas lacanianos formulam acerca do autismo e o que Kaës propõe acerca dos grupos, valendo-nos especialmente de suas formulações acerca das *alianças inconscientes*, nelas introduzindo considerações lacanianas sobre a identificação da própria marca subjetiva. A sustentação metodológica dessa articulação se dá a partir da teorização de Luis Claudio Figueiredo do *atravessamento de paradigmas*. A partir da leitura feita no desenvolvimento do trabalho, concluímos que a criação tem efeitos numa dupla vertente: enquanto ferramenta da qual o tratamento junto a essas crianças pode se valer, abrangendo aí brincadeira, os jogos, a contação de histórias, a arte e demais formas de expressão da cultura e da linguagem (ou seja, uma forma de articulação do sujeito com o Outro). A segunda vertente seria a da criação como aquilo que o sujeito consegue produzir. No caso do autista, o que propomos é que a criação enquanto produção se dá por meio de uma ordenação do mundo interno, da construção de uma imagem corporal, de um modo de estar no laço e de um dizer que possa ser singular, ou seja, que ultrapasse o anonimato por meio de sua articulação na trama da cultura, da linguagem, do Outro justamente a partir do que há de mais próprio nele: sua singularidade. Considerando o fechamento desses sujeitos ao outro, propomos como estratégia a chamada intervenção triangular. Novamente, nessa clínica específica pensamos que há uma dupla vertente: no grupo e pela criação. No grupo, esta se dá pela mediação do analista, que direciona uma criança à outra, que empresta a voz àquilo que não está conseguindo ser dito. Ainda, as próprias crianças podem, por vezes, fazer esse papel. Na criação, a intervenção triangular se dá quando a criação pode operar como um terceiro, quando pode ter efeito de intermédio para as trocas. A partir dela, os sujeitos podem ir se apropriando do que é da cultura – do Outro –, bem como podem ir fazendo trocas simbólicas e construções do seu Eu, por meio das identificações.

Palavras-chave: autismo. Grupo. Criação. Intervenção triangular. Infância. Psicanálise.

BRITTO, Cecília Galvão de. Group and creation in the autism's clinics. 2018. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The present work is based on the researcher's experience with the treatment of autistic and psychotic children in group led the author to seek an understanding of the creation as a clinical tool in the treatment of the autism in heterogeneous groups, which is the general objective of the research in question. Also, as specific objectives, it is sought: to contribute to the construction of theoretical-clinical operators for the autism clinic; to contribute to think the clinic of groups under a Lacanian perspective having a dialogue with Kaës' contributions. To be able to do that, a link was made between what Lacan psychoanalysts formulate about autism and what Kaës proposes about groups, using especially his formulation about *unconscious alliances*, and introducing Lacanian considerations about the identification of the subjective mark. The methodological support of this articulation comes from Luis Claudio Figueiredo's theorization of the *crossing of paradigms*. In the development of the present research, we conclude that the creation has effects in a double aspect: as a tool of which the treatment with these children can be used, such as the playing, the games, the storytelling, the art and other forms of expression from the culture and the language (a form of articulation between the subject and the Other). The second strand would be the creation as that which the subject can produce. In the autism, what we propose is that creation as production takes place by means of an ordering of the inner world, the construction of a bodily image, and a saying that may be singular, that surpasses anonymity through its articulation in the culture, the language, with the Other precisely from what is most proper in it: its uniqueness. Considering the closure of these subjects to the other, we propose as strategy the so-called triangular intervention. Again, in this specific clinic we think that there is a double aspect: about group and about the creation. In the group, this occurs through the mediation of the analyst, who directs a child to the other, who lends his voice to what is not being said. Yet, children themselves can sometimes play this role. In creation, triangular intervention takes place when creation can operate as a third, when it can have an intermediate effect for the exchanges. From it, the subjects can take ownership of what is of the culture - of the Other - as well as they can go making symbolic exchanges and constructions of their Self, through identifications.

Keywords: autism. Group. Creation. Triangular intervention. Childhood. Psychoanalysis.

BRITTO, Cecília Galvão de. Grupo y creación en la clínica de lo autismo. 2018. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMEN

El presente trabajo parte de las cuestiones del investigador ante la clínica del autismo, en particular el dispositivo clínico de grupos con niños autistas, psicóticos y neuróticos, teniendo la creación como herramienta de intervención. La experiencia con este tipo de clínica llevó la autora a buscar una comprensión de la creación como una herramienta clínica de la Tratamiento de Autismo en grupos heterogéneos, siendo este el objetivo general de la investigación en cuestión. También, como objetivos específicos, se busca: contribuir a la construcción de operadores teórico-clínicos para la clínica de autismo; contribuir al pensamiento sobre la clínica de los grupos bajo una mirada lacaniana de un diálogo con Kaës. Con este fin, se llevó a cabo una articulación entre lo que lacanianos los psicoanalistas formulan sobre el autismo y lo que Kaës propone sobre los grupos, especialmente para sus formulaciones sobre las *alianzas inconscientes*, introduciendo consideraciones lacanianas sobre la identificación de la propia marca subjetiva. El apoyo metodológico de esta articulación se pone desde la teoría del *atravesamiento de paradigmas* de Luís Claudio Figueiredo. A partir de la lectura realizada en el desarrollo de la obra, concluimos que la creación tiene efectos sobre un doble vertiente: como herramienta de la cual el tratamiento con estos niños puede valer, cubriendo allí Juego, los juegos, la narración de historias, arte y otras formas de expresión de la cultura y de la lengua (es decir, una forma de articulación del sujeto con la otra). La segunda vertiente sería la de la creación como lo que el sujeto puede producir. En el caso de los autistas, lo que proponemos es que la creación como producción se dé a través de una ordenación del mundo interno, la construcción de una imagen corporal, una forma de estar en el bucle y un dicho que puede ser singular, o sea, que sobrepasa el anonimato a través de su articulación en la trama de la cultura, del lenguaje, del otro precisamente de lo que es más propio en él: su singularidad. Considerando el cierre de estos temas al otro, proponemos como estrategia la llamada intervención triangular. Una vez más, en esta clínica particular pensamos que hay un doble filamento: en el grupo y por la creación. En el grupo, esta sucede tras la mediatización del analista, que dirige a un niño al otro, que le presta la voz a lo que no se está diciendo. Sin embargo, a veces los niños pueden desempeñar ese papel. En la creación, la intervención triangular se da cuando la creación puede funcionar como un tercero, cuando puede tener un efecto de intermedio para intercambios. Desde ahí, los sujetos pueden apropiarse de lo cultural – del Otro – así como pueden ir haciendo intercambios simbólicos y edificios de su Yo, por medio de las identificaciones.

Palavras-clave: autismo. Grupo. Creación. Intervención triangular. Psicoanálisis.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	9
RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	15
RESUMEN.....	17
1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	21
2. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PSÍQUICO E O AUTISMO	27
2.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO	29
2.1.1. ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO.....	29
2.1.2. O ESTÁDIO DO ESPELHO	32
2.1.3. CIRCUITO PULSIONAL	33
3. O LAÇO SOCIAL EM FREUD E SEUS DESDOBRAMENTOS EM KAËS E LACAN	37
3.1. O PACTO CIVILIZATÓRIO FREUDIANO	39
3.2. RENE KAËS E AS ALIANÇAS INCONSCIENTES	42
3.2.1. A IDENTIFICAÇÃO COMO CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA FORMAÇÃO DE ALIANÇAS.....	46
3.2.2. AS ALIANÇAS PRIMÁRIAS E O NASCIMENTO DO HUMANO PARA A VIDA PSÍQUICA ⁴⁷	
3.3. A ALIENAÇÃO EM LACAN E O ESQUEMA L.....	50
3.3.1. O SURGIMENTO DO EU.....	50
3.3.2. O ESQUEMA L.....	51
3.4. OS ENTRAVES NO AUTISMO	53
4. A CRIAÇÃO COMO FERRAMENTA CLÍNICA.....	55
4.1. A CRIAÇÃO JUNTO ÀS CRIANÇAS AUTISTAS ENQUANTO UM FAZER SINGULAR DO SUJEITO	57
4.2. DA ESCOLHA DO OBJETO NOS GRUPOS.....	58
4.3. DA PERMANÊNCIA OU MUDANÇA NA ESCOLHA DE OBJETO.....	59
4.4. A CRIAÇÃO COMO UMA TENTATIVA DE ENLAÇAMENTO	61
4.4.1. DEMANDA INDIRETA OU DEMANDA TRIANGULAR	61
4.4.2. SUPOSIÇÃO DE SUJEITO.....	62
4.5. OS GRUPOS E A CRIAÇÃO COMO TENTATIVA DE INSERÇÃO DO SUJEITO NA LINGUAGEM	64
4.6. A CRIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO.....	68
5. A CRIAÇÃO NO AUTISMO	71

5.1.	O BRINCAR COMO MODO DE CONSTRUÇÃO DO EU	74
5.1.1.	WINNICOTT: O BRINCAR CONSTITUINTE.....	74
5.1.2.	AS FALHAS NO AUTISMO E O BRINCAR	76
5.2.	OBJETO AUTÍSTICO.....	77
5.3.	JOAQUIM: A CRIAÇÃO DE UM ORDENADOR DO MUNDO INTERNO	79
5.4.	CRIAÇÃO COMO TENTATIVA DE ORGANIZAÇÃO DO MUNDO INTERNO	80
6.	ASPECTOS TEÓRICOS-CLÍNICOS.....	85
6.1.	<i>CONTA TEU ENCANTO: ANDRÉ E O DESLIZAMENTO DA CADEIA SIGNIFICANTE.....</i>	87
6.2.	<i>TOMÁS E AS TROCAS: O LANCHE COMO ENQUADRE</i>	93
6.3.	AS ALIANÇAS INCONSCIENTES NA INTERVENÇÃO TRIANGULAR.....	96
6.4.	<i>A FUNÇÃO DO GRUPO HETEROGÊNEO</i>	99
6.5.	<i>A CAPTURA IMAGINÁRIA COMO PASSO ESTRUTURANTE NO PSIQUISMO.....</i>	103
6.6.	<i>O PARTICULAR DA CRIAÇÃO: COMO CADA UM SE SERVE.....</i>	104
	CONCLUSÃO	107
	REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....	111

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As questões que movem esta pesquisa surgiram a partir de minha experiência clínica em atendimentos a crianças autistas e psicóticas realizados em grupos no Instituto Bem-te-vi, localizado em Natal-RN. Tais atendimentos encontram-se numa interface entre psicanálise, arte e a cultura, articulando-se, em certa medida, também com a educação.

Minha experiência clínica, no entanto, está transpassada por esse fazer antes mesmo de tornar-me psicóloga. Durante a graduação, fiz um estágio extra-curricular no CRI (Centro de Reabilitação Infantil), centro de referencia no tratamento das deficiências da SSP-RN (Secretaria de Saúde Pública do Rio Grande do Norte), aonde tive o meu primeiro contato com grupo de crianças e adolescentes autistas e psicóticos, bem como grupo com os pais. A experiência no CRI foi transformadora para mim enquanto profissional em formação, especialmente pelo empenho das psicólogas que me orientavam (Tatiana Schefer e Rosane Melo) em tentar buscar material que nos desse apoio teórico para a prática que fazíamos um tanto empiricamente.

No final do meu curso de psicologia, realizei o estágio obrigatório no Hospital Psiquiátrico João Machado, visando a transição dos moradores do hospital – numa ala chamada Morada Assistida – para uma residência terapêutica a partir da prática do Acompanhamento Terapêutico (AT). Embora não fosse propriamente uma prática focada no grupo, frequentemente o trabalho com os pacientes aconteciam em grupos não sistematizados e sempre visavam o laço social, bem como a (re)integração dos sujeitos entre si – com os próprios moradores – e a comunidade. Foi ali que ficou clara para mim a potência que pode ter a abertura para o inesperado, bem como da aposta no sujeito de desejo e na sua capacidade de advir, de enunciar-se enquanto tal.

Outra coisa que passou a tornar-se clara para mim foi que a experiência com esses pacientes – autistas e psicóticos – me chamavam para pensar a clínica para além do enquadre tradicional – um a um no divã –, haja visto tratar-se de pacientes que apresentavam grandes dificuldades no tocante à linguagem e à simbolização.

Ainda durante a graduação, conheci o Lugar de Vida (SP), especialmente através do trabalho de Maria Cristina Kupfer. Nesse período, participei do curso de férias que a instituição oferecia e, conforme o tempo foi passando, também o foi minha vontade de aprender mais sobre essa modalidade clínica que a mim se mostrava tão potente. Assim o fiz, anos depois,

buscando a formação para o trabalho em grupos do Lugar de Vida, bem como arriscando-me no meio acadêmico, através dessa pesquisa de mestrado.

O estudo de grupo em psicanálise tem ganhado amplo espaço em algumas orientações, tal como na escola francesa de Lion, tendo como um dos principais expoentes Rene Kaës. Na psicanálise de orientação lacaniana, no entanto, o tema ainda é alvo de muitas discussões e críticas, tendo de um lado defensores dessa modalidade clínica e, de outro, psicanalistas mais ortodoxos que não vêem nos grupos uma forma legítima de exercício da psicanálise.

Tal como Carolina Tiussi (2012) nos conta em seu trabalho de mestrado, Lacan, ao longo de sua obra, formula uma série de críticas a respeito das terapias em grupo e dos aspectos imaginários que se fazem presentes, o que poderia justificar a escassez de trabalhos teóricos.

Ao escrever acerca dos três registros imaginário, simbólico e real, Lacan indica os problemas e consequências de trabalharmos majoritariamente no registro imaginário com os sujeitos neuróticos. Apesar das ressalvas, Lacan não deixou de considerar o trabalho com grupos. Podemos ver seu interesse pelo grupo no texto em que analisa a experiência de Bion e também, ao fundar a Escola Francesa de Psicanálise, ele utiliza o pequeno grupo como formato de um dos mais importantes dispositivos de formação do analista na Escola, o cartel (TIUSSI, 2012, p.40).

Mesmo havendo psicanalistas de orientação lacaniana fazendo um interessante trabalho com grupos, o fato é que há pouco escrito sobre o tema, de modo que a bibliografia concernente é parca.

Tradicionalmente, os psicanalistas lacanianos consideram, em suas clínicas individuais, realizadas em consultório, o sujeito do inconsciente. No trabalho em grupos, tal dimensão não é perdida de vista. No entanto, o trabalho em grupo traz como especificidade um olhar para esse sujeito *no laço*, ou, no caso de crianças autistas, como aqui exploraremos, a tentativa de um enlace¹.

¹ As crianças que se manifestam como autista e psicóticas estão numa condição ainda não constituída ou pouco constituídas psíquicamente, de modo que acreditamos que não se pode falar ainda que elas estão fora do laço, já que mantem relações de dependência concreta a alteridade. Ela pode estar se manifestando como tal, mas é preciso apostar na possibilidade destas se abrirem ao enlace. Assim, no decorrer deste trabalho, usaremos a expressão enlace para tratar da possibilidade de laço para essa criança.

É importante, ainda, considerar que a clínica do autismo e da psicose, apresenta particularidades, haja visto que visam justamente que dela possa advir um sujeito desejante. É aí que se pratica o que Colette Soler (1997, p.2) chama de psicanálise invertida: se na psicanálise tradicional busca-se que o sujeito se liberte da dimensão imaginária para ter acesso ao real, na clínica do autismo e da psicose busca-se justamente o oposto, que esse sujeito possa amarrar os três registros, de modo que a dimensão imaginária possa oferecer alguma consistência e revestir de sentido o real que o invade.

Nesse sentido, as críticas que trouxemos acima, feitas por analistas lacanianos, podem ser repensadas à luz dessa especificidade clínica – e talvez seja por isso que os (poucos) trabalhos sobre grupo escritos por analistas lacanianos versem acerca dessa temática.

A pouca literatura acerca do tema foi o que fez surgir esse estudo: a clínica expunha acontecimentos sobre os quais senti a necessidade de me debruçar teoricamente, de tentar traçar uma teoria da técnica que permita um trabalho menos empírico e melhor embasado.

Para além do exposto, é sabido que a psicanálise sofreu recentemente um importante abalo relativo à sua pertinência no tratamento do autismo. Na França, o sistema público deixou mesmo, por um tempo, de considerar a psicanálise como uma modalidade de atendimento para tais casos. No Brasil, chegamos bem perto disso. Vários psicanalistas se organizaram no chamado MPASP (Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública), defendendo a psicanálise como uma perspectiva viável e séria de tratamento à crianças autistas.

Assim, entendo que a psicanálise está num importante trabalho de se reinventar, mantendo algumas ideias, construindo novas. Aqui, faz-se importante ressaltar que a psicanálise está para além dos procedimentos, mas é sobretudo uma ética, cujo método pode ser mantido mesmo em práticas diversas. Ética que nada tem a ver com a moral e o discurso politicamente correto de busca de felicidade, mas sim de permitir ao sujeito reconhecer-se em seu ato, para que possa calcular sua incidência em direção a seu desejo, bem como de implicar-se ante ele. A ética da psicanálise é a da aposta que o ser possa advir enquanto sujeito de desejo (LACAN, 1959/2008).

Nesse trabalho de reinvenção da psicanálise que aqui apontamos, continua sendo a ética da psicanálise o que norteia as práticas. A mudança dos modos de subjetivação concernente às mudanças sociais e culturais impõem também necessidade que as práticas clínicas – que não existem para sustentar o nome da psicanálise, mas que visa o sujeito, o

inconsciente e o desejo, como dissemos há pouco – possam acompanhar tais mudanças, (re)criando modos de intervenção. Nesse sentido, acompanhamos Lacan quando este propõe que "deve renunciar à prática da psicanálise todo analista que não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época" (LACAN, 1998, p. 321).

Desse modo, toda forma de construção de conhecimento e teoria em torno do tratamento do autismo a partir da psicanálise encontra, nesse momento, não apenas esforço de atualização do embasamento teórico, mas também força política.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo geral propor um entendimento da criação como ferramenta clínica para o tratamento do autismo em grupos heterogêneos.

Ainda, como objetivos específicos, busca-se: contribuir para a construção de operadores teóricos-clínicos para a clínica do autismo; contribuir para pensar a clínica de grupos sob um olhar lacaniano a partir de um diálogo com Kaës.

Entenderemos aqui a criação como um dizer singular, ou seja, que ultrapasse o anonimato por meio de sua articulação na trama da cultura, da linguagem, do Outro justamente a partir do que há de mais próprio nele: sua singularidade. A aposta nessa orientação terapêutica se dará a partir da brincadeira, dos jogos, da contação de histórias e da arte como ferramenta de trabalho junto a essas crianças.

Não se trata, portanto, de questionar o porquê de agrupar essas crianças, mas sim, identificar como é possível a criação junto a crianças autistas e, a partir disso, buscar traçar uma teoria da técnica. A criação aqui será um importante elemento no desenvolvimento desse trabalho, sendo a linha que irá costurar as noções que tentaremos abordar.

Para tal, nos nortearmos pelo referencial da psicanálise de orientação lacaniana, bem como faremos uma articulação com aquilo que propõe Kaës acerca dos grupos, valendo-nos especialmente de suas formulações acerca das *alianças inconscientes*, nela introduzindo considerações lacanianas sobre a identificação da própria marca subjetiva.

Faz-se importante, aqui, destacar que a proposição de um diálogo entre Lacan e Kaës não se dá por considera-los equivalentes, haja visto que partem de paradigmas distintos. Apesar das diferenças, há entre eles pontos de coincidência, para além do retorno a Freud, buscado por ambos. O trabalho de Lacan influenciou toda a psicanálise francesa; Kaës, por sua vez, é bastante influenciado por Pierra Aulagnier, que foi discípula de Lacan, por longo período, carregando, portanto, em sua obra, grande influência do mesmo.

Nossa metodologia para a sustentação de um diálogo entre os teóricos que trazemos no decorrer da pesquisa, com especial destaque a Lacan e Kaës, se apoia na ideia do atravessamento de paradigmas, proposta por Luis Claudio Figueiredo (2009). Em sua teorização, o autor propõe que, a partir de impasses clínicos, pode-se recorrer a diferentes autores. Assim, a articulação pode se dar em relação às aproximações teóricas, mas também em cima do paradoxo, do que é diferente. A articulação visa preservar o que há de psicanalítico, superando as oposições entre as Escolas e preserva-se a soberania da clínica. Ao propor a superação, porém, não se fala de uma equivalência entre as teorias, mas de uma articulação que é possível ainda que as teorias não dialoguem.

Isto posto, o que faremos nessa pesquisa é achar os pontos de articulação, buscando estabelecer um diálogo possível, mesmo advertida de que nisso podem haver desencontros e equívocos. Tal ponto de diálogo, entre Lacan e Kaës acerca da clínica com crianças autistas, não se mostra simples, muito pelo contrário, especialmente pela falta de literatura que traga esse encontro. Isso é, também, o que o torna interessante.

O estudo em questão pode ser caracterizado como uma pesquisa teórica, aonde a bibliografia referente a grupos em lacanianos e kaesianos, bem como bibliografia a respeito do autismo e da constituição psíquica, serão visitados. Não é sem efeitos, porém, que tal pesquisa seja motivada por minha prática clínica. Como dito anteriormente, minha questão de pesquisa partiu de minhas inquietações diante da clínica, de modo que, não apenas minha leitura da teoria está absolutamente contaminada por minha experiência, como busco, a partir deste estudo, encontrar respostas às tantas perguntas que a clínica me trouxe.

Desse modo, parte de minha clínica irá comparecer nesse trabalho no formato de fragmentos que apontam inflexões problematizadoras vinhetas que ajudem a melhor compreender e articular os pressupostos teóricos que traçaremos. As vinhetas que apresentarei no decorrer do trabalho são fragmentos de meu percurso clínico. Todas se dão na experiência com grupos heterogêneos e, afim de melhor preservar o sigilo, os nomes dos participantes foram alterados, bem como a especificidade das instituições aonde elas se deram não foi evidenciada – fato esse que acreditamos não serem pertinentes à pesquisa.

Assim, podemos localizar esse trabalho como uma pesquisa em ciências humanas, uma vez que propõe a reflexão de uma prática já ocorrida.

Para a construção desse trabalho, trataremos, no primeiro capítulo, da constituição psíquica e dos entraves que o sujeito autista encontra. No segundo capítulo, trabalharemos a

questão do laço social em Freud, a dialética sujeito-Outro nos movimentos de alienação e separação, bem como suas derivações para o início da vida psíquica e social no conceito de *Alianças Inconscientes* em Kaës e do *esquema L* em Lacan. No terceiro capítulo, tentaremos elaborar uma construção da criação como uma tentativa de enlaçamento e de um fazer singular do sujeito. O quarto capítulo é uma espécie de extensão do terceiro, porém pensando a especificidade da criação com autistas. Por fim, no quinto e último capítulo, buscaremos realizar uma articulação entre os capítulos anteriores, buscando assim uma tentativa de sistematização do fazer em grupo atravessado pela criação.

1. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PSÍQUICO E O AUTISMO

“O senhor mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”
(Guimarães Rosa, Grande Sertões – Vereda)

1.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

O autismo vem sendo amplamente estudado e teorizado por vários campos de saberes, sejam eles da medicina, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, dentre outros. Nesse trabalho, no entanto, partiremos da visão de autismo proposta pela psicanálise de orientação lacaniana.

A partir desse viés, é atribuída ao autismo uma espécie de falha em processos essenciais da constituição do sujeito, quais sejam: operação de alienação e o circuito pulsional. Tais falhas trazem como consequência a dificuldade que o autista apresenta no que tange ao estabelecimento de uma relação com o Outro e, conseqüentemente, ao reconhecimento da alteridade. Por outro lado, ultrapassando uma perspectiva meramente deficitária do autismo, que lhe atribui a posição de débil para engendrar práticas de adestramento, consideramos que a distinção dos autistas como um tipo clínico específico pode operar sobre sua potencialidade, sem para isso visar enquadrá-lo num ideal neurótico.

O entendimento dessa visão do autismo, bem como de alguns conceitos, é fundamental para a compreensão dos demais capítulos e do que buscaremos formular. Tratemos, portanto, brevemente desses conceitos.

1.1.1. ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO

Quando bebês, em virtude de nossa precocidade, somos totalmente dependentes de um outro para sobreviver. Com Freud (1895), chamamos isso de desamparo original. E é neste momento em que acontece o encontro com o Outro, encontro que produzirá as primeiras experiências de satisfação.

O encontro com o Outro vem a partir do cuidado de um outro, geralmente a mãe ou quem faça essa função, que, a princípio, encarna o Outro para a criança. Quando nasce, a criança está imersa em um espaço simbólico, gozando de um domínio linguístico que lhe é atribuído mesmo antes de nascer. Essa criança chega ao mundo com pais que revivem seu narcisismo infantil perdido (FREUD, 1914/2010), imaginando, por exemplo, que profissão ela pode vir a ter, que time ela vai torcer e que brincadeiras eles mais irão brincar, antecipando possíveis destinos para ela. Podemos dizer, então, que é preciso que esse que realiza a função

de Outro antecipe um sujeito atribuindo-lhe possibilidades através de uma ilusão antecipatória, ou, como sugere Laznik (2000/2013, p. 166), que “o Outro primordial [seja] um papel desempenhado por aquele capaz de ouvir o que o bebê ainda não disse; de ver nele aquilo que ele ainda não é”.

É esse Outro, encarnado por um outro semelhante, portanto, que apresentará o mundo à criança e que virá a lhe nomear e lhe dar um lugar. Também irá falicizar, ou seja, atribuir-lhe uma significância a essa criança mediante investimento libidinal parental, inserindo-a na dialética sujeito-objeto. No campo do desejo, esse Outro estará atribuindo-lhe um poder onipotente e estabelecendo, por meio de trocas simbólicas, marcadores reais desse laço, que a criança e mãe decantarão inconscientemente, buscando-os e cedendo-os mutuamente. Assim, ambos, criança e mãe tornam-se, um para o outro, adornados com certos objetos não objetiváveis denominados por Lacan (1962/2005) objetos a. Apesar de não serem conhecidos conscientemente (não sendo especularizáveis), são estes que demarcarão a causa de desejo, tanto da criança quanto do agente do Outro.

É nesse momento também que o bebê deve se alienar a ao sentido que o Outro lhe confere, inseminando-lhe a linguagem para se constituir (LACAN, 1964). Ao viver essa alienação, o sujeito perde algo de si para sempre. Mas, se não vive a alienação, também perde a possibilidade de entrar no campo da linguagem. Portanto, o bebê paga o preço de desaparecer e se aliena ao Outro para ser viável atingir o estatuto de vir-a-ser, fincando sua luta para emergir sujeito.

Nessa experiência de trocas, o sujeito busca no Outro aquilo que lhe falta, aquilo de que ele abdicou e perdeu para se tornar sujeito ao desejo do Outro. É como se o Outro pudesse sempre complementar aquilo que falta ao sujeito. No entanto, nos hiatos capturados da vivência com o outro, o sujeito passa a perceber que o Outro está sempre às voltas com algo a mais. Incide, por isso, uma outra operação. Trata-se da separação, desencadeada a partir da constatação de que o Outro também é faltante como ele. O surgimento da falta no Outro remete o sujeito à própria falta, ou seja, à constatação da sua impossibilidade de completar o Outro. Tal percepção marca uma mudança de posição de desejado para desejanse, passando a buscar o objeto que o tornará completo novamente – entretanto, este objeto não será, jamais recuperado (FREUD, 1895/1950).

A operação de separação é marcada pelo confronto com a falta no Outro. Falta esta que força o sujeito a sacrificar algo de si que oferece ao Outro, selando assim um modo de se

atar ao Outro, nomeado, por Lacan (1958-59) de fantasia. O sujeito responde a falta que pressente no discurso do Outro incluindo-se nesse campo. Trata-se, portanto, de comparecer como resposta à interrogação: o que o Outro quer?

“Nesse ponto de falta constitui-se o sujeito, efeito da fala” (VORCARO, 1999, p. 25). A criança fala porque algo falta. Apropria-se da linguagem também na tentativa de recuperar o que perdeu, e, ao mesmo tempo, se salva de uma colagem mortífera com a mãe.

É importante destacar aqui que para Lacan há uma diferença entre o outro semelhante e o grande Outro, que corresponde ao campo social e à linguagem. Antes de existir para si mesmo e por si mesmo, uma criança existe para e pelo Outro. Esse sujeito, como dissemos, já existe no discurso familiar, antes mesmo do nascimento, sendo falado e imaginado em sonhos e projetos que aparecem através de significantes ligados a um discurso. É a partir dessa rede discursiva que o sujeito se constitui.

No autismo, há uma diferença de funcionamento em relação as demais estruturas subjetivas. Ocorre que o autista opera imediatamente uma modalidade de funcionamento que implica a recusa da proposta do outro. Assim, opera uma defesa em que resiste a se deixar alienar. Uma vez não alienada ao Outro, a criança deixa de fora a inscrição que ordenaria sua trajetória pelo mundo da linguagem, de modo a provocar uma grande dificuldade de estar na linguagem e de partilhar um sentido ao seu ser (LACAN, 1955-56/1985). Esse Outro, então, passa a ser sentido como indiferente ou invasivo, o que justifica aquilo que a clínica evidencia: o alheamento dessas crianças, no primeiro caso, bem como suas defesas de fechar os olhos ou pôr as mãos nos ouvidos, no segundo caso.

Em suma, o autista difere das demais estruturas subjetivas. Nestas, o investimento libidinal é fundamental desde antes de seu nascimento, de modo que os pais possam olhá-lo, antecipá-lo e dizê-lo. É preciso, também, que o bebê se aliene na imagem e no discurso (sobre ele, para ele e por ele) construídos pelos pais, não sendo senão um baú do tesouro de significantes que tomou por empréstimo e ao qual deve se alienar. Do lado do Outro, é importante que este se perceba incompleto e, mais ainda, reconheça-se barrado. Sendo assim, a criança não sacia sua falta e, apesar de travar uma incessante busca imaginária na ilusão de que será possível (re)incorporar este objeto que tanto carece ao Outro e retomar uma completude utópica, tal objeto está irremediavelmente perdido e a criança se dá conta de que também é faltante. A partir de então, pode se separar e conjecturar questões, constituir demandas, assumir o estatuto de desejante e travar uma eterna busca ao seu

próprio objeto para sempre perdido. E é a busca ao objeto que faz mover o sujeito e o guia na vida.

1.1.2. O ESTÁDIO DO ESPELHO

Freud (1921/2011) irá pensar a origem do Eu a partir do processo de identificação, cuja gênese encontra-se no Édipo. Para Lacan, a constituição do Eu é bem anterior. Através de sua formulação do estágio do espelho, Lacan aponta como se dá a primeira identificação simbólica – a marca que ordena a criança, que posiciona a num lugar – e em seguida uma identificação imaginária, momento esse anterior ao complexo de Édipo e que será organizador do esquema corporal, antes mesmo que este advenha.

Na metáfora do espelho, Lacan vai pensar o reconhecimento da criança de sua imagem no espelho como unificadora e formadora de uma identificação primária. Vai ainda mais longe: ele atribuiu à imagem papel fundador na constituição do *eu* e na matriz simbólica do sujeito, definindo a identificação, nessa perspectiva, como “a transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem”.

Nesse processo, a criança veria sua imagem no espelho ou no olhar do Outro e se reconheceria nessa imagem. A princípio, reconhecendo-se apenas enquanto imagem unificada, tal como aquele outro semelhante. Ao vislumbrar sua imagem no reflexo do espelho, em um momento de júbilo, volta-se para a mãe – para o Outro – buscando a confirmação do que vê. A criança faz isso “como que para invocar seu assentimento, e depois retorna[ndo] à imagem, ela parece pedir a quem a carrega, e que representa aqui o grande Outro, que ratifique o valor dessa imagem” (LACAN, 1962-63/2005, p.41)

A partir da identificação com essa imagem, a criança pode antecipar imaginariamente o domínio de seu corpo, não mais experimentando esse corpo despedaçado, passando a dar-se conta de que seus membros seguem uma continuidade – do tronco à mão, do quadril à perna e ao pé, e começa a constituir a unidade do seu corpo. Além disso, também possibilita a relação com o pequeno outro, o semelhante.

Tal imagem está, no entanto, subordinada a um efeito de linguagem. É preciso que haja ainda uma nova transformação: a queda do corpo real para a construção de uma imagem corporal. Ao final do Estádio do Espelho, a criança deve ter saído dessa imagem do outro, passando a alienar-se em sua própria imagem. Tal identificação da criança com sua imagem

especular só é possível na medida em que está sustentada em um certo reconhecimento do Outro (a mãe). (DOR, 1989, p.122)

É no estádio do espelho que se dá a formação da identidade originária. A partir desse início de promoção subjetiva, a criança se vê em condições de seguir rumo ao acesso ao simbólico, indo para além da relação especular. Dito em outras palavras, para que essa relação se abra em uma dialética, seria necessária a intervenção do registro do Outro, que funcionaria como um terceiro na relação imaginária dos semelhantes.

No autismo, no entanto, a própria identificação com essa imagem não tem o mesmo curso. Assim, a criança autista não chega a absorver sua função especular. Seja por dificuldades do bebê, seja por dificuldades da mãe, esse Outro não foi tomado pela criança no lugar de referente primário, mas na posição de exterioridade invasiva. Para que esse bebê deixe de ser uma massa corpórea, puro real, é necessário que o Outro o arranque desse lugar na violência necessária do simbólico. A criança está fora desse registro e precisaria ser alçada a ele pelo agente em lugar de Outro, o que no caso do autismo não se cumpre.

1.1.3. CIRCUITO PULSIONAL

Marie Cristine Laznik retoma o conceito de pulsão em seu texto *“Por uma teoria lacaniana das pulsões”* lembrando que, em Freud, a pulsão estaria entre o psíquico e o somático – representante psíquico das excitações provenientes do interior do corpo – e estabelece aí um avanço da teoria lacaniana a partir da proposição de Lacan de que a pulsão não reside na articulação entre o biológico e o psíquico, mas consiste sobretudo num conceito que articula o significante e o corpo. A partir do item anterior, lembramos que há uma queda do corpo real para que possa se dar a construção de uma imagem corporal. Nesse sentido, “esse corpo não é o organismo, é uma construção que implica uma imagem totalizante, i (a), em cuja composição o olhar do Outro desempenha um papel importante” (LAZNIK, 2013, p. 94).

Na descrição freudiana, o circuito pulsional é composto por três tempos, quais sejam: o ativo, o reflexivo e o passivo. No primeiro tempo, o ativo, o bebê “[...] vai em busca do objeto, que é externo ao Eu, e apodera-se dele” (BRENNER, 2011, p. 78). Seria esse o tempo no qual o bebê suga o seio da mãe.

O segundo tempo seria aquele no qual o próprio corpo do bebê é investido como objeto da pulsão, o que podemos observar no seu interesse pelos próprios gestos – mexendo as mãozinhas e as observando atentamente, bem como chupando o dedinho.

O terceiro tempo, por sua vez, é aquele em que o bebê se oferece como objeto do outro, por isso chamado de passivo, e, uma vez assujeitado a um outro, o torna o sujeito da sua pulsão. É aí que se estabelece o que Laznik vem a nomear de prazer compartilhado, no qual o bebê passa a iniciar trocas lúdicas e prazerosas com um outro familiar.

É importante destacar que, apesar o termo “passivo”, o bebê mostra-se extremamente ativo, tendo por marca desse tempo o fato de que é ele quem inicia as trocas, estabelecendo com o outro esse jogo. O termo da *passividade pulsional* se dá pelo fato do bebê se fazer objeto do outro, de *assujeitar-se*, no intuito de fisgar o gozo do Outro.

Esse terceiro tempo se observa claramente quando o bebê faz gracinha ou oferece o pezinho para ser devorado, num claro jogo aonde ele quer que o outro se mostre interessado por ele e aonde se observa um prazer não só no outro, mas sobretudo no pequeno sujeito, que ri e torna a oferecer-se nesse jogo. Tal jogo de prazer compartilhado só é possível mediante uma relação estreita sujeito-outro, aonde é preciso que haja certa confiança do bebê nesse outro que enxerga ali um sujeito e aposta que esse sujeito está lhe respondendo.

Demos aqui maior riqueza de leitura ao terceiro tempo, em virtude do lugar central que esse tempo ocupará para a autora no que tange à constituição psíquica e, sobretudo, no tocante às falhas do desenvolvimento que se relacionam ao autismo.

Laznik ressalta que a satisfação pulsional se dá a partir das voltas do circuito e pelo fato de cada tempo se concatenar inúmeras vezes e, ainda, que só se pode assegurar o estatuto legítimo de pulsional aos dois primeiros tempos, se o pequeno sujeito entrou no terceiro tempo.

O segundo tempo, em particular, pode ser completamente enganador. Frente a um bebê que, num procedimento auto-calmante, suga o dedo ou a chupeta, só podemos afirmar sua dimensão auto-erótica se soubermos que o terceiro tempo do circuito pulsional está presente em outros momentos. Senão, podemos muito bem estar diante de um procedimento no qual a ligação erótica ao Outro está ausente. Se nós retiramos o termo eros de auto-erotismo, nos encontramos face ao autismo! Só podemos falar verdadeiramente de auto-erotismo se a dimensão de representação do

Outro, e mesmo do seu gozo², se inscreveu sob a forma de traço mnêmico no aparelho psíquico (LAZNIK, 2003/2013, p. 29).

A autora propõe que, no autismo, não haveria um fechamento do circuito pulsional, em virtude da não entrada da criança no terceiro tempo. “Desta feita, interrompido o circuito pulsional, a criança não formaria sua imagem especular e seria, então, um aglomerado de partes corpóreas em um universo solitário, em que o (O)utro parece não ter existência” (OLIVEIRA, 2015, p. 33).

Desse modo, “a descarga de excitação se faz no corpo por estereótipos e automutilações, por falta da possibilidade de uma ligação psíquica conveniente” (LAZNIK, 2003/2013, p. 29). Sobre as estereotípias, discorre:

O ato repetitivo seria, neste caso, uma tentativa de reencontrar o caminho, um trilhamento perdido em direção aos traços mnêmicos da experiência na qual ele pôde ser o objeto causa de gozo pulsional de seu Outro parental. Porém, pela fixidez, este ato só guardou seu aspecto de descarga motora invasiva (LAZNIK, 2001/2013, p. 148).

Vale, entretanto, considerar também a hipótese de que sua defesa precoce e constitutiva, longe de implicar em mera descarga, esteja a espera de um reconhecimento do Outro como uma manifestação de singularidade própria, uma escrita ilegível, mas, entretanto, passível de ser concatenada a outras marcas, tornando-se legível.

² O conceito de gozo (jouissance) ocupa um lugar central na teoria lacaniana. Ele diz respeito ao paradoxo do prazer no desprazer da satisfação pulsional. No tratamento de crianças autistas, bem como na análise de qualquer sujeito, visa-se a tentativa de estabelecer um limite capaz de reduzir o excesso de gozo e orientar o sujeito em direção ao desejo.

2. O LAÇO SOCIAL EM FREUD E SEUS DESDOBRAMENTOS EM KAËS E LACAN

*“Entre mim e mim,
há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos aflingidos.”
(Cecília Meireles, Noções)*

Para pensar o trabalho de grupo, partiremos de um importante legado freudiano para a psicanálise, seja qual for a vertente teórica ou escola, que diz respeito ao laço social. Tal temática é abordada em especial em três de suas obras, quais sejam: “A psicologia das massas e análise do Eu”, “O mal-estar na civilização” e “Totem e Tabu”, aonde o autor busca compreender o que une os indivíduos e postula o que veio a chamar de pacto civilizatório. Revisitaremos, portanto, esses textos, apoiados também nos trabalhos de Castanho (2015). Em nossa pesquisa, a temática do laço social nos interessa no intuito de pensar nessa teia da qual o sujeito é, simultaneamente, construtor e pela qual se constitui.

2.1. O PACTO CIVILIZATÓRIO FREUDIANO

Ao tentar pensar o que une os indivíduos, Freud evoca a centralidade do afeto na formação desses vínculos e conclui que o amor seria parte essencial da “alma coletiva” (FREUD, 1921/2011, p. 45). Para Freud, é a libido sexual desviada de sua função que virá a se transformar em ternura e amizade, sendo, portanto, garantidora dos vínculos mais duradouros, mesmo entre os casais.

Ele propõe, então, uma distinção entre “o amor sensual” e o “amor inibido na meta”. O primeiro, constata ele, é aquele entre homem e mulher e que tem por base suas necessidades genitais. Seria a libido sexual, propriamente dita. O segundo, inibido em sua meta, é o da ternura, cujo componente sensual só permanece no inconsciente. É o que pode ser chamado de amor fraternal. Ambos vão além da família e estabelece relações com pessoas antes desconhecidas. O amor sensual conduz à formação de novas famílias, para além das de origem, e aquele inibido em sua meta às amizades e a manutenção de relações duradouras, inclusive entre os casais. Assim, constatam-se restrições à vida sexual impostas pela cultura, haja visto que os sujeitos precisam abrir mão de uma parcela da libido para poder criar e manter vínculos duradouros.

A primeira fase cultural, a do totemismo, já traz consigo a proibição da escolha incestuosa de objeto, “talvez a mais incisiva mutilação que a vida amorosa humana experimentou no curso do tempo” (FREUD, 1930, p. 67).

Isto posto, podemos entender que o vínculo propriamente humano só pode se constituir pela presença de alguma falta na realização sexual. Em face disso, Freud aponta que a civilização não se contenta com as uniões que até o momento lhe foram permitidas, e, no

intuito de unir libidinalmente os membros da comunidade, favorece qualquer caminho para estabelecer fortes identificações entre eles, e mobiliza em grau máximo a libido inibida de sua meta para fortalecer os vínculos comunitários através de relações de amizade.

Em “Mal-estar na Civilização”, Freud aponta para a tendência à agressividade e à destruição presentes no homem, estabelecendo que o prazer vem também da realização das pulsões agressivas, bem como para a necessidade de uma renúncia pulsional em nome de uma convivência em civilização.

A existência desse pendor à agressão, que podemos sentir em nós mesmos e justificadamente pressupor nos demais, é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a seus grandes dispêndios. Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada a desintegração (FREUD, op. cit., p. 77-78).

Para não sucumbir à hostilidade primária e se desintegrar, a sociedade precisa que as pessoas estabeleçam identificações e relações amorosas inibidas em sua meta. Além disso, parte do controle sobre o prazer de agredir é exercido pelo Super-eu, o qual dispõe contra o Eu a mesma agressividade que seria usada contra os outros. Isso se dá porque a agressividade é introjetada, mas é propriamente mandada de volta para o lugar de onde veio, ou seja, é dirigida contra o próprio Eu.

Freud nos diz que “boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado civilização” (FREUD, 1930, p.44). Por que, então, o homem abdicaria de sua liberdade e de uma satisfação pulsional para viver em sociedade? Para que serve a civilização? Para tais questões, Freud encontra duas possíveis respostas: a civilização propicia a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si (op. cit., p.49).

Tomaremos aqui, seguindo a trilha freudiana, a cultura enquanto principal elemento da civilização, uma criação humana que vem a promover uma substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade, o que só é possível mediante a um sacrifício dos instintos por parte de seus membros. Ele afirma:

o elemento cultural se apresentaria como a primeira tentativa de regulamentar essas relações. Não havendo essa tentativa, tais relações estariam sujeitas à arbitrariedade do indivíduo, isto é, aquele fisicamente mais forte as determinaria conforme seus interesses e instintos. (op. cit., p.56)

A cultura é também, segundo o autor, a responsável pelo principal traço de humanidade, que consiste no cultivo das ideias, bem como em sua transmissão. Dentre tais

ideias, estão as construções ideais dos homens, suas concepções de uma possível perfeição dos indivíduos particulares, do povo, de toda humanidade, e as exigências que se colocam a partir dessas concepções. A cultura aparece, portanto, como elemento conciliador e regulamentador das relações humanas.

Com isso, ele afirmava que o pacto civilizatório era a principal fonte de sofrimento para os homens e nos levava a suspeitar que havia algo de inconquistável no laço social, que dizia respeito à nossa própria constituição psíquica (FREUD, 1930). Consistia numa fonte de sofrimento por exigir uma dupla renúncia: a uma parcela da agressividade e a uma parcela da satisfação sexual, o que, no entanto, não deve impedir o indivíduo de buscar avançar rumo a formas de laço social que causem menos sofrimento.

“Boa parte de peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais” (op. cit., p. 58). Assim, a civilização, por intermédio da cultura, porém “não somente a pressão da cultura, mas também algo da essência da própria função nos recusa a plena satisfação e nos impele por outros caminhos” (op. cit., p.70), de modo a promover um deslocamento dos instintos por meio da sublimação, de forma que sejam socialmente aceitáveis.

O laço social pode ser entendido, portanto, como um modo de tratamento do mal-estar resultante da entrada do sujeito na cultura. Esse mal-estar estará sempre presente, podendo desaparecer temporariamente pela ilusão de um laço social bem-sucedido, resultante da identificação pelo amor.

A manutenção dos homens no laço, no entanto, ainda em Freud, se dá pela introjeção da autoridade, culminando no surgimento de um “super eu”, que produz o sentimento de culpa. Em última instância, podemos afirmar que a manutenção dos laços se dá pelo viés do amor, haja visto que o sentimento de culpa, expressão do conflito de ambivalência entre Eros (que tudo que unir) e o instinto de destruição, pode ter duas origens: o medo da autoridade e, depois, o medo ante o Super-eu. Ambas remetem à mesma questão, que é o medo de perder o objeto de amor – muito embora as renúncias instintuais nem sempre tenham como recompensa a certeza do amor e, ao contrário, traz como preço a perda da felicidade.

Em *Totem e Tabu* (1913), Freud faz uso do mito da horda primeva para teorizar acerca dessas renúncias necessárias ao indivíduo em nome de um social do qual ele seja parte e por ele seja protegido. Aí, a cultura aparece como algo criado pelo indivíduo e,

concomitantemente, aquilo que cria o sujeito. A cultura é criada pelo indivíduo uma vez que regras sociais e de conduta são criadas pelo homem, bem como os tabus. Estes, no entanto, frutos da cultura, são formadores do sujeito, uma vez que, na medida em que exigem uma série de renúncias, impõem trabalho psíquico a cada membro da sociedade, barrando-lhe fontes de satisfação pulsional e obrigando-o a construir formas de satisfação substitutivas. Tal como aponta Castanho (2015, s/p), retomando Freud, “nesse processo, ganha-se a si mesmo, em certo sentido, pois a obediência ao tabu é compensada pela possibilidade de formação do aparelho psíquico”.

Resgatamos, portanto, a partir das obras freudianas, uma leitura do laço social pautada num raciocínio contratualista de que “O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (FREUD, 1930, p. 82).

2.2. RENE KAËS E AS ALIANÇAS INCONSCIENTES

Rene Kães, psicanalista francês, tem uma larga produção no que diz respeito aos grupos terapêuticos. A escolha por trazer Kaës a esse trabalho consiste no fato desse autor, diferentemente de muitos grupálistas, não focar sua atenção no grupo tão somente, mas, ao contrário, propor uma quebra da dicotomia sujeito-grupo, o que concorda com a ideia freudiana de que um sujeito só pode sê-lo dentro da cultura e a cultura só existe em virtude dos sujeitos que a compõe. A questão do sujeito no grupo, para esse autor, torna-se algo do que passa a se ocupar, acreditando ser

essa articulação decisiva para explicar a parte que cabe ao sujeito no processo do grupo e, reciprocamente, para definir a parte que cabe na formação do inconsciente do sujeito a seus determinantes intersubjetivos e grupais. Esse duplo ponto de vista é indispensável para estabelecer o vínculo com a psicanálise dos processos individuais (KAËS, 2011, p. 50).

Desse modo, podemos dizer que o que nos aproximou da literatura kaesiana foi sua tentativa de articular a realidade psíquica do grupo e a do sujeito singular, não apenas tentando explicar a parte que cabe a este na formação daquela, mas também por atentar para a questão de como se forma o sujeito do inconsciente. Ele diz:

O grupo é o paradigma do conjunto intersubjetivo no qual se constitui essa parte de cada um que o faz tornar-se sujeito de uma malha de outros. Esclareço: de mais de um outro e de mais de um semelhante. O grupo

cumprir funções fundamentais na estruturação da psique e na posição subjetiva de todas as pessoas. (KAËS, 1997, p. 106).

E complementa:

Nascemos para o mundo já como membros de um grupo, ele próprio encaixado em outros grupos e com eles conectado. Nascemos elos no mundo, herdeiros, servidores e beneficiários de uma cadeia de subjetividades que nos precedem e de que nos tornamos contemporâneos: seus discursos, sonhos, seus recalcos que herdamos, a que servimos e de que nos servimos, fazem de cada um de nós os sujeitos do inconsciente submetidos a esses conjuntos, partes constituídas e constituintes desses conjuntos. (KAËS, 1997, p. 106).

Assim, Kaës propõe como forma de abordar o laço social sua conceitualização de alianças inconscientes, afirmando que “relacionamo-nos uns com os outros através desses acordos psíquicos, mas também através da palavra e da cultura” (KAËS, 2011, p.13).

As alianças inconscientes podem ser pensadas em termos de algo que se apresenta como benefício ou contrapartida das operações psíquicas exigidas e sustentadas pelo vínculo. Ao comentar sobre esses possíveis benefícios, Kaës exemplifica: a continuidade do vínculo e a segurança que se liga a ele, certas realizações pessoais que não podem ser conquistadas fora do vínculo por meio da aliança, como, por exemplo, um investimento narcísico recíproco, uma relação amorosa suficientemente estável, uma proteção contra os perigos (reais ou fantasiados), um gozo que não pode ser adquirido sem o acordo inconsciente do outro (KAËS, 2014).

Tais fatores nos levam a retomar o texto freudiano, pensando que a renúncia pulsional, tal como Freud propunha, só é possível a partir de outros benefícios ou contrapartidas que a vida na civilização possa propiciar ao indivíduo. Tal como Freud, Kaës (2011) aponta que, para estar numa aliança, o sujeito deve abrir mão de algo, de forma a fazer sacrifícios e renúncias pulsionais – por vezes consentidas, por vezes inconscientes –, vez que para que as alianças se estabeleçam, algumas representações, alguns pensamentos, devem ser recalcos, outros negados e outros ainda rejeitados ou escondidos, ou ainda, mais radicalmente, colocados num depósito ou exportados num espaço psíquico fora do próprio eu.

Para além disso, Freud coloca também o grupo como propulsor de realizações que não seriam possíveis individualmente, ao estabelecer que:

sob influência de sugestão, os grupos também são capazes de elevadas realizações sob forma de abnegação, desprendimento e devoção a um ideal.

Ao passo que com os indivíduos isolados o interesse pessoal é quase a única força motivadora, nos grupos ele muito raramente é proeminente (FREUD, 1921, p. 89).

Tal como aponta Castanho (2015), a formulação kaesiana do conceito de aliança inconsciente visa dar conta da especificidade do inconsciente nas relações vinculares, tendo o cuidado de não realizar uma transposição pura da tópica intrapsíquica freudiana ao grupo. O conceito de alianças inconscientes trata, portanto, da especificidade do inconsciente nas relações vinculares, permitindo uma nova leitura, atravessada por Freud, do laço social. Assim, para Kaës as alianças inconscientes são o “cimento” de todo o vínculo. Desse modo, a compreensão das alianças inconscientes permite compreender o que mantém cada tipo de vínculo.

As alianças inconscientes se inscrevem em dois espaços psíquicos, o do inconsciente do sujeito e o do inconsciente na relação com um outro ou com mais de um outro. Consistem no que Kaës chama de fenômenos psíquicos comuns e compartilhados “que se confundem na conjunção de relações inconscientes que envolvem sujeitos de um vínculo entre eles e com um grupo ao qual estão vinculados enquanto tomam parte e enquanto são parte constituinte” (KAËS, 2014, p. 43). Tem como característica ser, ao mesmo tempo, um processo e um meio de realização de objetivos inconscientes que não poderiam ser atingidos isoladamente.

O objetivo das alianças é tanto assegurar os investimentos vitais pela manutenção da relação e da existência de seus membros, como construir uma reciprocidade e uma comunidade de mecanismos de defesa para lidar com as modalidades do negativo na vida psíquica individual e coletiva.

A construção de tais alianças se dá a nível inconsciente, relacionando-se com o recalque, a negação ou a forclusão, os quais são exigidos de cada sujeito para servir seus próprios interesses e os de conjunto de pessoas ao qual eles estiverem vinculados.

As alianças adquirem seu caráter inconsciente pela estrutura e pelas funções que elas realizam ou pactuam; elas permanecem inconscientes uma vez que o exige o interesse de seus sujeitos ou membros de sua relação. (KAËS, op. cit., p. 47).

Assim, chegamos a constatação que as alianças são sustentadas por investimentos pulsionais e fantasmas inconscientes. Para que se formem, deve-se mobilizar processos identificatórios comuns, mútuos e compartilhados: eles identificam nos outros aquilo que pode servir para seus próprios interesses e os de outrem. As identificações mútuas são, ao

mesmo tempo, as condições e os resultados das alianças. Podem ser narcísicas, objetais, imaginárias, simbólicas ou edipianas, cada uma desempenhando uma função correspondente.

Um aspecto importante a ser ressaltado em Kaës é a sua noção de que o sujeito do inconsciente é, ele próprio, sujeito do vínculo. É a partir dessa máxima que Kaës irá propor que o sujeito do inconsciente se constrói através de alianças inconscientes.

Nesse sentido, o reconhecimento e o esclarecimento das alianças inconscientes que teceram o sujeito do inconsciente no seio das quais ele assumiu seu lugar, é um dos aspectos mais importantes do processo de subjetivação. (KAËS, 2014, P.49)

Para o autor, as alianças seriam um modo de manutenção dos vínculos, seja evitando conflitos, seja procurando supera-los. Nesse último caso, elas seriam, então, uma das saídas do conflito, e nisso realizam uma função estruturante no psiquismo.

Assim, Kaës propõe sua formulação do “singular, comum e partilhado”, buscando compreender como a vida psíquica do sujeito – singular – se constrói em suas relações com o espaço psíquico comum e partilhado por vários sujeitos nos vínculos e na matriz do grupo primário. Tal formulação parte do princípio de que o sujeito não é só dividido a partir de dentro, pelo efeito da *Spaltung* criada pelo inconsciente, mas também entre a realização de seu próprio fim e o lugar que ele deve assumir nos vínculos que o constituíram. Essa segunda divisão é também estrutural e exerce um efeito decisivo sobre a formação do sujeito do inconsciente.

Em linhas gerais, podemos estabelecer que as alianças são também modos de lidar com o limite, a castração, com a angústia frente ao negativo e, portanto, não deixa de tentar se inscrever como buscando uma unidade. Elas são transmitidas de uma geração para outra, com ou sem transformação. As alianças inconscientes são um desenvolvimento do que Freud traz como laço social, no sentido de um tratamento ao mal estar fundamental inerente às relações e à cultura. Dá, no entanto, um passo além, tal como aponta Castanho (2015), visto que “ao mesmo tempo em que propõe uma lógica vincular específica, afirma a existência de uma lógica intrapsíquica e dispõe sobre a relação entre ambas” (p. 110).

É importante, no entanto, ressaltar um fator essencial a construção dos vínculos, que consiste na identificação. Freud, já em 1921, nos diz que “a psicanálise conhece a identificação como a primeiríssima manifestação de um laço de sentimento a uma outra pessoa”.

Nesse ponto, cabe uma importante interrogação: é possível pensar em um grupo com autistas? Como falar de vínculo ou de participação no laço social quando estamos tratando de autistas? Como bem sabemos, há unanimidade em todas as áreas que se ocupam do autismo em dizer que essas crianças têm dificuldades na interação social e na linguagem/comunicação. A psicanálise, por sua vez, diz que tais dificuldades falam de entraves estruturais do sujeito, tendo por base um problema nos processos identificatórios ainda muito primitivos.

Partiremos aqui do pressuposto de que para crianças autistas há uma dificuldade no que diz respeito à identificação. Entretanto, caso consideremos que tal dificuldade é consequência da dificuldade dos agentes do Outro em reconhecê-la como sujeito produtor de atos, por não ler suas manifestações como pertinentes a ordem discursiva, podemos supor que antes da impotência atribuída à criança há a impossibilidade dos agentes do Outro lerem e concatenarem as incidências desta no mundo, atribuindo-lhes legitimidade. Se o estatuto de suas manifestações é restringido a função de descarga, ela é excluída do laço antes de poder, ela mesma se reconhecer, identificando suas próprias marcas por terem sido, antes, reconhecidas pelo outro.

Assim, o laço social fica num horizonte a ser alcançado, de modo a trabalhar-se numa tentativa de enlaçamento desses sujeitos, de uma entrada no modo que lhes for possível de laço social, a qual tem como etapa anterior e fundamental a construção de uma identificação. Tal como aponta Catão (2015), “pensar pela psicanálise o que está em jogo no funcionamento autístico é interrogar o tempo inaugural da alienação” (p. 70).

Valer-nos-emos aqui dessa premissa utilizando dois referenciais teóricos distintos: a partir de Kaës e de suas formulações acerca das alianças, tentaremos pensar que tipo de vínculo essas crianças autistas podem desenvolver com o outro, bem como que espécie de entraves ocorre nessa tentativa de vinculação, explorando especialmente as alianças de base; a partir de Lacan, pensaremos na dificuldade enfrentada por essa criança num processo fundante da estrutura – a alienação –, tempo de inscrição da marca constitutiva do sujeito.

2.2.1. A IDENTIFICAÇÃO COMO CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA FORMAÇÃO DE ALIANÇAS

Ancorado em Freud, Kaës estabelece, logo no primeiro parágrafo de seu livro sobre alianças inconscientes (2011), que:

Para relacionarem-se uns com os outros, desde a origem de sua vida psíquica [...] os sujeitos identificam-se entre si e com um objeto comum. Eles põem-se de acordo entre si através de trocas prévias ou paralelas a essas identificações, com concordâncias que se produzem ao mesmo tempo ou à margem da palavra, com ressonâncias fantasmáticas e através das diversas modalidades de identificação: especulares, narcísicas, adesivas, projetivas, interjetivas (KAËS, 2011, p.13).

Diz ainda, relembando os escritos de Freud, que “para se formar são necessárias duas condições: que sejam mobilizados fantasmas e identificações inconscientes em cada uma das pessoas que constituem o encontro” (p.16).

Kaës propõe diferentes tipos de alianças inconscientes, que distinguem-se pelos seus objetos principais e por seus objetivos e que se definem segundo o estatuto psíquico dos parceiros que as estabelecem.

Desse modo, para fim de estabelecer o que mobiliza o trabalho em grupo com autistas, escolhemos explorar as alianças estruturantes (afinação/sintonia primária e prazer-desprazer compartilhado), bem como o contrato narcísico, por ser ele uma das primeiras alianças estruturantes necessárias para o desenvolvimento da vida psíquica. De acordo com Kaës (2011, p. 61), ele é uma das alianças de base, na medida em que os investimentos narcísicos que ele requer e que ele administra estão na origem da relação e da aliança de afinação primária entre o bebê e o seu primeiro conjunto intersubjetivo.

2.2.2. AS ALIANÇAS PRIMÁRIAS E O NASCIMENTO DO HUMANO PARA A VIDA PSÍQUICA

As alianças inconscientes primárias estão no princípio de todas as relações (mãe-bebê, casais, grupos) e são as que fundamentam a vida psíquica na intersubjetividade, nas separações dos corpos, nos intercâmbios fantasmáticos e nos de linguagem. Kaës chama o momento de ruptura dessa aliança o do destino de nascimento humano para a vida psíquica.

As chamadas alianças de afinação ou sintonia primária ocorrem entre mãe-bebê através de cuidados, proteção e investimentos de prazeres e sofrimentos, de modo a construir, através dessa relação recíproca e assimétrica, o que Kaës chama de “tecido relacional primário” (KAËS, op. cit., p.51). A princípio, essa relação ocorre de forma simbiótica, em virtude da prematuridade do bebê humano, devendo derivar-se para experiências

sensório-motoras, as ecopraxias e as ecolalias, bem como as emoções e os primeiros significantes sobre os quais apoiarão as pulsões e as estruturas cognitivas.

A partir dessa relação, constitui-se a matriz dos interditos e dos recalcamientos, e em alguns casos, a da negação ou da rejeição, tanto um como o outro contribuindo para a estruturação inconsciente do bebê. (...) Sobre essa aliança de afinção estabelecem-se as alianças de prazer compartilhado e de ilusão criadora e, correlativamente, as alianças de amor e ódio. (KAËS, op. cit., p. 57)

Ao pensarmos no caso dos autistas, parece que a dificuldade concernente a uma tentativa de vinculação tem uma íntima relação com um entrave nessa primeira aliança. Devido a uma dificuldade na identificação entre mãe e bebê, que impede a reciprocidade necessária a essa relação, parece ocorrer uma falha no tecido relacional primário, impedindo a essa criança extrair as consequências que o estabelecimento dessa aliança lhe traria.

Kaës propõe que quando há uma desafinação dos investimentos narcísicos e das pulsões libidinais, formam-se alianças de desprazer, as quais podem se prolongar e se instalar como alianças patológicas. Essa é parte de um outro tipo de alianças, que são as alianças de prazer-desprazer compartilhado e de ilusão criadora. Poderíamos pensar que talvez tenha havido uma desafinação entre mãe e bebê e que uma aliança dessa natureza tenha se configurado. Parece-nos, no entanto, que não se trata exatamente de uma desafinação que gere alianças de desprazer. Para tal, acredito, seria necessária ainda alguma forma de identificação, por mais primitiva que seja, que permita a formação de alguma espécie de vínculo. No autismo, aonde há um fechamento ao Outro e um fechamento do outro, tal identificação fica dificultada. Podemos, porém, pensar que talvez seja isso o que se passa no caso das psicoses infantis.

As alianças de prazer compartilhado, por sua vez, fundamentam-se na experiência de ser um bebê suficientemente bom. Tal aliança confere à criança, aos pais e a toda família a experiência de confiança na relação, a da realização do desejo por meio da relação, sendo a base do contrato narcísico. . Aqui podemos lembrar do que propusemos no capítulo anterior em relação a suposição de um sujeito, quando os pais passam a antecipar um futuro para a criança. Em ambos, podemos pressupor a importância que tem na constituição dos sujeitos um esboço de projeto para o sujeito em constituição.

Embora partamos do pressuposto que a criança autista não conseguiu ainda tomar seu lugar em tais alianças (prazer compartilhado e ilusão criadora), escolhemos aborda-las por

pensar que é justamente por essa via que o trabalho com essas crianças pode incidir: na tentativa de explorar a identificação entre os semelhantes no grupo e, por meio dela, tentar fazer com que se forme, ainda que de maneira protética – a única possível –, um enlaçamento, que podemos pensar em termos kaésianos em uma aliança de prazer compartilhado.

O contrato narcísico foi proposto por Pierra Aulagnier, em 1975, como base do vínculo entre a criança e seu grupo social. Nele, a autora propõe que a mãe inscreve o *infans* em seu próprio narcisismo. A mãe se encontra como representante de um conjunto social que faz um investimento em seu novo membro com a condição de que, no futuro, ele venha a assumir sua linguagem fundamental, a qual constitui a especificidade de um conjunto social. Nesse sentido, tal como aponta Castanho (2015), o contrato narcísico tem uma função de transmissão e preservação dos valores e ideais de um grupo social assegurando sua continuidade. Segundo Kaës:

Este contrato – assimétrico: ele precede o sujeito – não apenas atribui a todos um lugar determinado, oferecido pelo grupo e significado pelo conjunto de vozes antes do surgimento do recém-chegado, e sustenta um discurso em conformidade com o mito fundador do grupo. Ele requer também que esse discurso, que inclui os ideais e valores, que transmite a cultura e as palavras de certeza do conjunto social, seja retomado por sua própria conta pelo sujeito. (KAËS apud CASTANHO, 2015, p.108)

Kaës faz uma extensão desse conceito e propõe a existência de três espécies de contratos narcísicos: originários, primários e secundários. Os originários correspondem ao proposto por Aulagnier e dizem respeito à entrada do bebê no campo humano e da cultura. O primário pensa os investimentos que recebe dos pais. O secundário, por sua vez, é baseado no narcisismo secundário e se dá nos grupos e instituições aos quais o sujeito pertence ao longo da vida, nessa mesma perspectiva de investimento num sujeito que virá a perpetuar os ideais e valores do grupo. Tal como coloca Kaës:

Não somente ele redistribui os investimentos, mas é a ocasião de uma recolocação e retomada mais ou menos conflitiva da sujeição [assujettissement] narcísica às exigências do conjunto, tal qual definida pelos dois primeiros contratos. Toda mudança da relação do sujeito ao conjunto, todo pertencimento posterior, toda nova adesão a um grupo, recoloca em causa, e em alguns casos em trabalho, os elementos [enjeux] desses contratos. (KAËS apud CASTANHO, 2015, p.108)

Para o que estamos nos ocupando, no entanto, seria o contrato narcísico originário o que mais nos interessaria. Kaës (2011, p.70) traz ainda algumas considerações acerca dos

obstáculos ao contrato narcísico. Apoiado em Freud e em Aulagnier, o autor retoma que a criança ocuparia o lugar de depositário do narcisismo parental e que, quando esses sonhos não se realizam, eles causam aos pais uma ferida narcísica que, quando é grave, poderá tornar difícil para o pequeno sujeito encontrar seu lugar e realizar seu próprio fim.

Nesse texto, Kaës não faz referência específica a crianças autistas, mas fala de crianças que podem ser vividas como “insuficientemente boas” e como um ataque ao narcisismo parental e familiar. Vale aqui um breve parêntese para a observação de que ser vivido como insuficientemente boa é uma consequência, que pode vir da dificuldade dos pais ou da própria criança. Em tendo uma dificuldade na aliança de afinação, essa insuficiência vem como consequência. Sobre tal vivência, diz:

O que passa a ser um sofrimento para os pais é a dificuldade de reconhecer nessas crianças uma identidade humana, uma identidade que as reconheça como semelhantes do ponto de vista parental. [...] O apoio do narcisismo é então insuficiente e ele não recebe e nem restitui aporte vital narcísico algum capaz de manter a relação primária e a aliança de afinação entre o bebê e a mãe” (KAËS, 2011, p.70).

Desse modo, uma falha nesse narcisismo originário, que pode ser fruto de uma dificuldade de identificação dos pais com seu bebê, poderia trazer graves consequências para a constituição desse pequeno sujeito, bem como tornaria difícil uma ancoragem na qual sustentar qualquer tipo de laço.

2.3. A ALIENAÇÃO EM LACAN E O ESQUEMA L

Tal como dissemos na introdução, ao tentar trazer alguns apontamentos a respeito do autismo, os psicanalistas de orientação lacaniana apontam a dificuldades alienação como um entrave na constituição psíquica, o que faz com que a constituição de um Eu encontre dificuldades ou se dê de forma precária.

2.3.1. O SURGIMENTO DO EU

Segundo Lacan, o sujeito só se apreende por meio de um revestimento imaginário, o *Moi*. Este, por sua vez, é construído a partir de uma série de representações simbólicas que vão surgindo, os quais ele chama de *lugares-tenentes*. O sujeito passa a ocupar tais lugares a partir da identificação, o que passa a surgir na relação do sujeito com o outro.

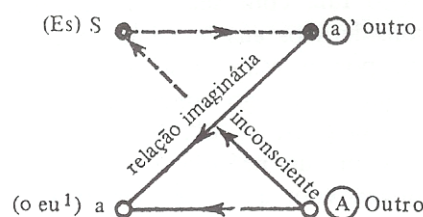
Mais além deste paradoxo da subjetividade, retomemos a problemática imaginária do Eu (Moi), para desde já precisar que, embora diga respeito ao sujeito, esta construção em que ele se aliena não é independente da existência do outro. Por ser uma imagem projetada do sujeito através de seus múltiplos representantes, o Eu (Moi) só toma seu valor de representação imaginária pelo outro e em relação ao outro (DOR, 1989, p.122).

Assim, remetemo-nos ao estágio do espelho, precursor dessa dialética, no qual a identificação da criança com sua imagem especular torna-se possível na medida em que está sustentada em um certo reconhecimento do Outro (a mãe).

A criança só reconhece a sua própria imagem na medida em que presente que o outro já a identifica enquanto tal. Ela recebe, então, do olhar do outro o assentimento de que a imagem que percebe é realmente sua. Assim, o Eu (Moi), como construção imaginária, aparece irredutivelmente submetido à dimensão do outro.

2.3.2. O ESQUEMA L

O Esquema L retoma essa noção da alienação do sujeito proposta no Estádio do Espelho para pensar a relação do sujeito com o outro semelhante e com o Outro, bem como a relação entre fala e linguagem, e pode ser assim representado:



Nesse esquema, S é o sujeito. Ainda que esteja na posição de S, não é deste lugar que ele apreende a si mesmo, mas sim em a. “Ele se vê em a, e é por isto que ele tem um eu (Moi). Ele pode acreditar que este eu é ele, todo mundo se vê assim e não há maneira de sair disso” (LACAN, 1955, p. 285).

Tal como mostra o esquema, o sujeito (S) precisa do outro (a') para poder construir seu eu (a). A conquista de sua identidade, assim, é vivida inicialmente como a imagem de um outro, assumida a seguir como imagem própria.

Por ser a partir da imagem do outro que a sujeito ascende à sua identidade, ele entra num movimento subjetivo correlativo com relação ao outro. Assim, *é sob a forma do outro especular (a própria imagem do sujeito no espelho) que o sujeito percebe igualmente o outro, ou seja, seu semelhante, situado em a' no esquema.* (DOR, 1989, p. 124).

Tal como apontamos acima, a relação que o sujeito mantém consigo mesmo é sempre mediada por uma linha de ficção: o eixo aa' , que consiste numa relação imaginária. A relação de S a a (*eu/Moi*) está, portanto, na dependência de a' e, inversamente, a relação que o sujeito mantém com o outro (a'), seu semelhante, está na dependência de a. Tal como afirma Dor, pode-se falar, pois, de *uma dialética da identificação de si com o outro e do outro a si.*

O quarto termo do *esquema* L é simbolizado por A: o Outro. Este termo está num segundo plano do esquema, que está na relação A-S, e que Lacan nomeia como muro da linguagem. Para apreender a função que é atribuída a este último termo, é preciso inicialmente elucidar a que se passa quando um sujeito se dirige a outro:

Quando o sujeito fala com seus semelhantes, ele fala na linguagem com um que toma os eu (*Moi*) imaginários por coisas não simplesmente *ex-sistentes*, mas reais. Não podendo saber o que está no campo onde o diálogo concreto se passa, ele trata com um certo numero de personagens, a, a'. Na medida em que os coloca em relação com sua própria imagem, estes a quem o sujeito fala são também estes aos quais ele se identifica" (LACAN, 1955, p. 285)

Quando os sujeitos se comunicam, a comunicação é sempre mediada pelo eixo imaginário aa' . "Em outras palavras, quando um sujeito real dirige-se a um *outro* sujeito real, ocorre, devido a divisão operada pela linguagem, que é um Eu (*Moi*) que comunica com um eu (*Moi*) diferente, porem semelhante a ele. Disto resulta que falar a um outro equivale inevitavelmente a manter um dialogo de surdo com ele" (DOR, 1989, p.125). Este é o eixo da fala.

O Outro, por sua vez, está no eixo da linguagem, que opera na dimensão inconsciente. A mediação da linguagem, que eclipsa o sujeito, impõe que quando um S dirige-se a um verdadeiro Outro, ele jamais o atinge diretamente. Este Outro está, com efeito, situado do outro lado do *muro da linguagem*, assim como o sujeito S está fora de circuito em sua verdade de sujeito por esta ordem da linguagem: "Eles estão do outro lado do muro da linguagem, lá onde, em principio, jamais os atinjo. Fundamentalmente, são eles que visio cada vez que pronuncio uma verdadeira palavra, mas atinjo sempre aa' por reflexão." (LACAN, 1955, pp. 285-286)

2.4. OS ENTRAVES NO AUTISMO

O esquema L é interessante para mostrar a constituição de um Eu na relação do sujeito com o outro, seu semelhante, e o Outro, da linguagem. Nele, fica bem ilustrado que o sujeito se relaciona no plano imaginário e simbólico, e que embora se trate de planos distintos, eles estão diretamente articulados.

Embora seja na relação com o Outro que seja formulada pelo sujeito a questão de sua existência (e por isso mesmo é por aí que passará o estado ou estrutura do sujeito), no autismo a relação aa' encontra já de partida seus impasses, o que traz importantes consequências.

O diálogo de surdos, sempre insistente na equivocidade da fala e o muro da linguagem interposto entre os eixos a-a', a que nos referimos acima, parecem ser inabordáveis na criança autista. Ela não se deixa capturar por esses registros, talvez por testemunhar que trata-se de semblantes. Não se utilizando desses instrumentos como aparelhamento mediador para o usufruto do laço social, elas se dirigem a uma continuidade direta aos objetos, numa relação não mediada, mas imediata, colada. Daí sua insuportabilidade a mudanças em seu entorno, as quais reage como se fossem mutilações.

Sem passar pelo Outro, a criança autista encontra importantes dificuldades na construção de uma imagem corporal, bem como de um esquema corporal (etapa anterior à apropriação de uma imagem unificada), haja visto que sua relação com o outro (a', seu semelhante) encontra imediatamente a barreira da diferença que a ela se impõe como estranha e inapreensível, em que não pode se reconhecer. O olhar constituinte do outro, que faz a criança perceber-se enquanto um eu, do qual ela toma os elementos para poder perceber-se como um eu unificado, não é tomado enquanto tal, seja porque a criança não o pode fazer-lo, seja porque o outro não pode oferecê-lo. A relação com o que acima definimos como outro especular, portanto, encontra destinos distintos, enfrenta entraves importantes.

Nesse sentido é tão interessante o uso do esquema L para pensar o tratamento junto a essas crianças. Com uma criança autista, a dimensão do fazer junto que o grupo propicia, aparece ainda mais forte do que com uma criança neurótica. Aqui chamo atenção para o fazer junto, não necessariamente para o brincar, e é aí que reside a principal diferença: uma criança neurótica brinca e convoca o outro a todo tempo para sua brincadeira, na qual atualiza suas questões. A criança autista tem outro modo de estar na linguagem, portanto seu brincar

(tantas vezes repetitivo, num uso absolutamente particular dos brinquedos, que diverge do uso social) frequentemente não inclui o outro.

O esquema L nos ajuda a pensar o tratamento a partir de um atravessamento dos dois planos: o simbólico e o imaginário. Um tratamento que pense na articulação dessa criança com o Outro (eixo S-A) que, necessariamente, é realizada por meio de sua relação com o outro semelhante (eixo aa')

3. A CRIAÇÃO COMO FERRAMENTA CLÍNICA

*“O que dá verdadeiro sentido ao encontro é a busca,
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.”
(José Saramago, Todos os nomes)*

Que se pensa quando falamos em criação? Para iniciar nossa proposição, recorreremos ao dicionário Aurélio. Nele, a palavra aparece com uma série de significados: 1 - Ato ou efeito de criar; 2 - Coisa criada; 3 - Amamentação; 4 - Período de lactação; 5 - Propagação das espécies dos animais domésticos, e cuidados que exigem enquanto pequenos; 6 - Aves domésticas; galinhas; 7 - Conjunto da obra do Ser supremo (particularmente, o mundo visível); 8 - Invento, obra, produção; 9 - Fundação, formação; 10 - Produção intelectual de grande mérito; 11 - Interpretação de um papel dramático difícil; 12 - Boa educação; 13 Época, tempo.

A título de relevância para nossa questão, são quatro os que aqui destacaremos, sendo eles: Ato ou efeito de criar; Coisa criada; Invento, obra, produção e, por fim; Fundação, formação.

A palavra remete, concomitantemente, ao ato de criar e à coisa criada, bem como produção e fundação ao mesmo tempo. Assim, podemos buscar uma articulação com o pensamento lacaniano que, em seu último ensino, localiza o sintoma como invenção, criação do sujeito (ato de criar; produção), bem como aquilo que o constitui (coisa criada; fundação). Para Lacan, o sintoma seria uma tentativa de dar conta do Real, de modular o gozo, que pode ser mais ou menos danosa para o sujeito.

Em outras palavras, todos os sujeitos estão num constante trabalho criativo, em torno de uma invenção que lhes ajude a contornar o Real, sejam eles neuróticos ou psicóticos.

3.1. A CRIAÇÃO JUNTO ÀS CRIANÇAS AUTISTAS ENQUANTO UM FAZER SINGULAR DO SUJEITO

Transpondo a ideia exposta a respeito da criação num trabalho com crianças autistas, podemos pensar que aquilo que se produz não visa obter reconhecimento artístico – muito embora, por vezes o possa ter –, bem como não possui um sentido em si, o qual só pode ser buscado no "fazer" singular do sujeito que o cria. Por isso mesmo, este trabalho terá uma função variável para cada sujeito no grupo, ou seja, dependerá de como o sujeito, com o seu "saber-fazer", irá se relacionar com o material oferecido na prática do grupo, com seu não-saber e ainda, com suas resistências e aberturas.

3.2. DA ESCOLHA DO OBJETO NOS GRUPOS

É por causa desse modo como cada sujeito se relaciona com o material que as atividades desenvolvidas nos grupos envolvendo crianças autistas e psicóticas não precisam ter um objeto específico, como só culinária ou só desenho, por exemplo. Isso parte de duas premissas. A primeira, é que não é a atividade propriamente o que interessa, mas o que daquela atividade pode tocar o sujeito e causa-lo de algum modo, promovendo algum tipo de engendramento de sua posição enquanto desejante, algum enlaçamento. A segunda, consiste em reconhecermo-nos como um saber não-todo, que pode apenas fazer ofertas sem saber exatamente em que cada sujeito vai se enganchar, sem nunca saber o que cada um vai inventar.

Por isso mesmo, o que cabe ao analista fazer são algumas ofertas. Oferecem-se propostas de brincadeiras, de receitas, de histórias ou de brinquedos. Oferecem-se materiais que sozinhos nada significam, mas cujo uso pode colocar o sujeito em contato com o que é da cultura, do social, da linguagem.

Nesse sentido, o que nos interessa não é o produto final. Não é o bolo assado e fofinho por si só, nem a pintura que pode ser colocada na parede. O que nos interessa é o uso que cada sujeito fará dos objetos que dispõe, é o modo como ele vai se apropriando daquilo que remete ao que Mannoni chama de “uma atividade propriamente humana”, é a descoberta acidental – que não podíamos prever, porque cada sujeito pode dizer algo de si com ela –, a possibilidade de que o sujeito possa responder dando a um material qualquer um lugar único. Ofertas essas que podem ser recebidas pelo sujeito, ou recusadas.

Tal como apontam Ferreira e Trópia (2000) – em relação a psicose, mas podemos pensar o mesmo em relação ao autismo:

Utilizando-se dos elementos que o psicótico traz, o analista deve escutar qual a saída que cada sujeito aponta como sendo aquela que lhe é possível. Há aqueles que podem fazer uma suplência pela escrita, pela arte, pela identificação (...) o que está em jogo na psicose é "o que pode o sujeito" (p. 148).

3.3. DA PERMANÊNCIA OU MUDANÇA NA ESCOLHA DE OBJETO

Há pouco, expusemos aqui que o que importa nesse trabalho não é propriamente a escolha do material a ser trabalhado, mas o fazer a ele atrelado. Assim sendo, tal escolha pode alternar no decorrer dos encontros.

Tal ponto é ainda pouco explorado e, mesmo por isso, bastante controverso entre as práticas clínicas de diversos analistas. Na Escola Experimental de Bonneuil- Sur-Marne, a psicanalista Maud Mannoni realizava ateliês aonde ambos os “métodos” eram adotados. Explico: na Escola Experimental, que funcionava como hospital-dia e “lugar para viver”, aconteciam diversos ateliês, desde o estudo de línguas à ateliês de culinária, dentro dos quais as crianças podiam circular, de modo que não havia a eleição de um único objeto. Por outro lado, as crianças eram enviadas para oficinas de marcenaria ou para o trabalho no campo, tendo a eleição de um objeto com o qual ela estaria identificada.

Parece-nos, no entanto, que tal “continuidade³” na escolha do objeto concreto seria uma segunda etapa: uma vez podendo identificar-se a um objeto, o sujeito pode apropriar-se dele, fazendo um uso mais autoral, bem como no caso do menino que foi para a Bretanha, e que passa a ter especial interesse pelas vacas, o qual ela cita em entrevista a Leandro Lajonquière⁴ (1998).

Crespin, em recente visita ao Brasil, em uma fala proferida no Lugar de Vida (SP), contou-nos de um modelo de atendimento a crianças autistas aonde as crianças mudavam de

³ O termo continuidade encontra-se aspeado pelo duplo significado que pode ter. A intenção no caso era falar de uma espécie de permanência na escolha do objeto. A outra concepção possível era a de que o objeto em questão promovesse uma continuidade, no sentido de não permitir ao sujeito a experiência de alternância, da descontinuidade que força o sujeito a lidar com a entrada de novos elementos, de deslizamentos significantes, para usar uma expressão lacaniana. Assim, não se trata de não proporcionar uma descontinuidade (a alternância que permite a criação dos ritmos, tão importantes na constituição psíquica dos sujeitos), mas sim de uma espécie de sustentação, de modo que, ainda que o objeto permaneça o mesmo, ela volta ocupando lugar diferente para o sujeito. Vale ainda a ressalva que não estamos dando o sentido de permanência do objeto tal como quis Spitz (1965/1979).

⁴ Mannoni conta a história de um menino psicótico, na Bretanha. Segundo a autora, “aquilo que sustentava essa criança, considerada psicótica, era a idéia de herdar algum dia a propriedade, pois a dona da chácara tinha lhe dito que, se conseguisse o *Diploma de exploração agrícola*,[^] poderia, com um dos filhos dela, continuar com a exploração” (p.21). À escuta do desejo desse sujeito, as intervenções dos analistas em Bonneuil, articulados com a família acolhedora, com uma escola de Padres e outras instituições foi de um engajamento para que esse menino conseguisse o título de exploração.

professor e de atividade a cada 10 minutos. Consiste no grupo-classe, o qual tem por finalidade, além da questão terapêutica, a proposta educativa. Assim, considerando a dificuldade da criança autista de manter-se interessado em um mesmo estímulo por um longo espaço de tempo, bem como a possibilidade de sentimento de invasão por uma relação dual prolongada, haveria uma alternância dos professores, sem porém alterar o local onde a criança está, visando, a partir do setting, sustentar uma continuidade espaço-temporal.

É importante, no entanto, atentarmos para o fato de que a mudança na escolha de objetos não implica necessariamente em uma descontinuidade na oferta dos mesmos. Tentemos entender melhor a partir de um recorte de um caso.

Paulo, de 8 anos, adorava desenhar. Nesse dia, o grupo estava desenvolvendo uma atividade na sala para o carnaval, fazendo uso de desenhos, bem como de pintura, corte e colagem. Paulo, no entanto, não quis participar, mesmo tendo sido convocado por diversas vezes. Ficava alheio ao restante do grupo, mexendo em objetos dispersos na sala, ou entrando e saindo, muitas vezes preferindo ficar do lado de fora. Ao final de nosso encontro, quando estávamos guardando todas as coisas e começando a nos despedir, Paulo pede para desenhar. Pontuamos para ele que nosso encontro já estava acabando, que havíamos tido bastante tempo para desenhar e que os desenhos dele teriam sido muito legais para o grupo, mas que naquele dia não seria mais possível. Poderíamos, porém, fazer desenhos no próximo encontro, caso ele desejasse.

Nessa intervenção, foram marcadas para Paulo duas coisas a um só tempo: a lei simbólica – não de pode fazer tudo o que quer no momento que se quer, há um combinado que vale para todos; e também uma possibilidade de continuidade (de um retorno desse objeto, após a descontinuidade promovida pela barra – não poderá desenhar – e pela temporalidade que imprime aí uma espera até que o objeto retorne), o que vai, gradativamente, permitindo a construção de uma narrativa.

É esse o ponto que aqui queremos destacar: a oferta de objetos não é fixa, no entanto existe aí uma certa continuidade, a qual pode ser acolhida ou não pelo sujeito a quem ela é oferecida. A continuidade na oferta, ainda que não tenha sido previamente combinada, visa justamente a criação da possibilidade de uma narrativa, uma linearidade que esses sujeitos possam experimentar.

Do mesmo modo, os combinados prévios de algumas atividades também visam essa mesma tentativa de construção, como, por exemplo, planejar uma festa de São João, um

passeio a um museu ou uma sessão de filmes. Ao combinar previamente, não somente tentamos vislumbrar uma continuidade, como implicamos o (suposto) sujeito naquilo que lhe é ofertado.

3.4. A CRIAÇÃO COMO UMA TENTATIVA DE ENLAÇAMENTO

Nesse sentido, podemos pensar que o que se visa nesse trabalho em grupo balizado pela criação é uma possibilidade de enlaçamento possível a essas crianças no laço social, bem como viabilizar que o sujeito trate simbolicamente o real, à sua maneira. Ao inventar, portanto, ele estaria tratando gozo e significante a um só tempo.

3.4.1. DEMANDA INDIRETA OU DEMANDA TRIANGULAR

Tal tentativa de enlaçamento encontra no dispositivo desses grupos um suporte. Aquilo que se propõe por meio das atividades permite ao sujeito uma regulação de sua aproximação ao Outro, permitindo que a criança reduza o sentimento de invasão, de modo a possibilitar uma aproximação regulada em direção aos adultos, às atividades e às outras crianças (Kupfer, Faria & Keiko, 2007, p. 163). Nisso consiste o que Kupfer nomeia como demanda indireta, aonde “ao invés de se fazerem demandas diretas à criança, o mais adequado seria apresentar-se enquanto Outro barrado” (p. 163).

Outro esse que pode apresentar a esse sujeito objetos da cultura, tentar transmitir marcas simbólicas e, assim, proporcionar algum atravessamento da linguagem.

Por meio desse modo de tentativa de enlaçamento, aqui nomeada demanda indireta ou uma demanda triangular, com base na teoria proposta por Kupfer, falar sobre essa criança com outro terapeuta, ou mesmo com outra criança no grupo, pode ser também um modo de intervir sobre ela. Falar sobre essa criança, nesse caso, não seria apenas um modo de “falar a criança”, mas de falar à criança, de modo a colocá-la como sujeito, sujeito esse que pode pensar, desejar, reclamar. Isso como uma aposta de que ser falado convoca a encontrar-se com um lugar a que o Outro⁵, por meio da narrativa, lhe remete, bem como pode convidar a uma posição ativa, autoral, participante.

⁵ Algumas páginas adiante, ainda nesse capítulo, falaremos brevemente sobre o fato da linguagem fazer marcas no sujeito, de modo que, ainda que não opere o registro do simbólico e possa servir-se da linguagem de modo a

Graciela Crespín (2016, p.114-115) aponta essa fala à criança como fundamental para que opere sua entrada na linguagem. Elenca, para tal, três tempos: num primeiro, é preciso que o outro faça uma atribuição de sentido para que o sujeito possa usá-lo e, por sua vez, devolvê-lo como uma demanda. Num segundo, é preciso que os sinais emitidos pela criança sejam entendidos como linguagem. No terceiro, por fim, é preciso que o outro possa ouvir, para além de seu enunciado, a enunciação de seu desejo para poder responder a ele.

Isso só é possível, porém, se houver uma suposição de que há um sujeito ao qual nos endereçamos – bem como uma aposta de que aquilo que ele faz é uma resposta, é uma tentativa, em alguma medida, de fazer laço.

3.4.2. SUPOSIÇÃO DE SUJEITO

A suposição de sujeito é parte fundamental para a constituição psíquica. É somente a partir dessa suposição que o sujeito pode advir. Quando tudo vai suficientemente bem, é aquele que realiza a função materna que, encarnando o Outro primordial e tomando o bebê em seus cuidados, dará sentido aos seus sons, gestos, movimentos e gritos, conferindo-lhe o valor de mensagem, transformando-os em demanda. Sendo assim, o grito, os sons ou os gestos apenas assumem valor de apelo quando um Outro lhe dá um sentido.

Tal como aponta Lima (2014), ancorada em Lacan,

se a atribuição de significação ao que o bebê produz, seja sons, gestos, movimentos e gritos, vem do campo do Outro primordial, então o sujeito se constitui a partir do Desejo do Outro. Essa é a marca que faz a passagem de *infans* para sujeito, inaugurando a entrada do sujeito no simbólico (p. 185).

Para que isso ocorra, é preciso que o bebê ocupe um determinado lugar na economia libidinal do Outro primordial, sendo investido psiquicamente por sua mãe. Seja por uma posição da mãe, seja por um fechamento autístico do bebê, que não responde a essa mãe, tal investimento encontra um entrave no caso das crianças autistas.

Se “a fala só é fala na medida em que alguém nela crê” (LACAN, 1953-4 [1983], p. 272), faz-se necessário que à criança seja endereçada uma demanda particularizada. A falta de suposição de sujeito, portanto, promove a ausência de uma mensagem dirigida ao bebê que o particularize, que é o mesmo que não oferecer significação às manifestações do bebê.

comunicar-se, com todos os equívocos que comporta, o sujeito autista já é atravessado pela linguagem (ou ao menos por suas marcas).

O trabalho do analista diante dessas crianças deve, portanto, se ancorar na suposição de sujeito, na aposta de que algo do sujeito pode advir. Para tal, é necessário ler nas produções desses sujeitos – que se apresentam até mesmo nos fenômenos de corpo, como nos flaps⁶ dos autistas – criações singulares para lidar com a língua, como a invenção de “uma máquina para tratar o insuportável” (LAURENT, 2014, p.21) vivido. Marcas que não cessam de retomar signos isolados de uma cunhagem que não fazem sistema de escrita por depender da sustentação de um outro que os concatene numa cadeia simbólica. Trata-se de tomar as estereotipias como criações, como algo que se repete daquele jeito e não de outra forma justamente porque diz algo daquele sujeito. Apostar que esse sujeito está inventando soluções para 'amarrar o corpo', por exemplo, ou nomear experiências paradoxais. Implica reconhecê-las passíveis de tornarem-se escrita articulada.

Como lembra Lacan (1958-59), se há um ser que pode ler sua marca, o sujeito possa transpô-la para outro lugar, cuja estrutura não depende dele. Para tanto é necessário passar pela coisa do Outro – essa estrutura que não mais depende dele, o que ocorrerá se um outro reconhecer, nessa marca uma inscrição do sujeito na ordem da linguagem, que ele mesmo, desde então, pode identificar. Trata-se de reconhecer naquele de comportamentos bizarros e que aparentemente nada comunicam, a manifestação de um sujeito. Numa criança autista, por exemplo, uma parte de supor um sujeito é apostar no advento do desejo e tentar ir atrás daquilo que desperta seu interesse. Para tal, é importante tentar atribuir significados para os gestos, os desenhos, os dizeres – sejam eles articulados, ou não. É tentar ver, para além de estereotipias, linguagem, reconhecendo e sustentando as aberturas apresentadas pela criança. Transformar um comportamento estereotipado em alguma mensagem que pode ser recebida/compreendida pelo outro é uma intervenção que promove uma modificação da posição do sujeito na linguagem.

Tal suposição de sujeito articularia uma tentativa de tira-lo desse lugar de objeto do desejo do Outro e, pelo contrário, podendo apostar que ali também há um sujeito desejante. Isso se daria, por exemplo, ao tentar ajudar a criança a nomear. Na clínica, poderíamos dizer: “Olha, Fulana, parece que o Beltrano está querendo andar de carrinho junto com você”, quando esse Beltrano está olhando para Fulana com aparente desejo de se aproximar dela em sua brincadeira, mas ao mesmo tempo mantendo-se distante.

⁶ Movimentos estereotipados

Essa intervenção triangular também se dá por meio desse fazer criativo proposto nos grupos: não é com o outro diretamente que o sujeito relaciona. A criação aparece aí como um intermediário entre o eu e o outro. Tal criação comporta também a dimensão da cultura, do Outro da linguagem. Aquilo que se produz é algo da atividade humana, tal como apontado por Mannoni, e portanto colocará a criança como também um que desenha, um que joga, um que toma parte.

3.5. OS GRUPOS E A CRIAÇÃO COMO TENTATIVA DE INSERÇÃO DO SUJEITO NA LINGUAGEM

Tal como dito anteriormente, a constituição psíquica do sujeito vai se fazendo em sua relação com o Outro. É preciso que o Outro antecipe ali um sujeito para que esse possa advir. É a partir da relação com esse Outro que a criança recebe as primeiras inscrições, o que irá inserir esse sujeito dentro da linguagem, mesmo antes de ter nascido, uma vez que esse sujeitinho já é falado, imaginado, idealizado. Tal como aponta Kupfer (2010), “esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade” (p. 265).

O Outro, enquanto tesouro dos significantes, é quem apresenta o que Leda Bernardino (2007) chama de chaves de significação, que consiste em ordenadores capazes de orientar o trânsito da criança por essa rede de linguagem e de significações dadas pela cultura e pelo desejo do Outro. Sem essas chaves de significação, a criança errará pelo mundo da linguagem, recolhendo pedaços sem sentido ou de sentido insuficiente para orientar a percepção dos outros, de si ou do mundo (Kupfer, 2010).

Devido aos tropeços provocados pela ausência das chaves de significação, ou de referência fálica, a criança pode sofrer uma interrupção em sua constituição de sujeito do inconsciente. O resultado dessa interrupção é uma grande dificuldade de estar na linguagem e de dar sentido ao seu ser. Tal como ressalta Angela Vorcaro (1999):

Nas graves psicopatologias infantis, a criança não está em posição de operar o registro simbólico, mesmo que a ele seja submetida [por ser falada pelo outro, a linguagem deixa suas marcas]. Em geral, apenas presentificam-se com o que há de real no significante, ou seja, o significante não está em função lingüística: a criança está aderida a significantes que não circulam (p. 63).

Vorcaro e Ariana Lucero (2010) tomam aí a trilha de Lacan, quando afirma “quando não há intervalo entre S1 e S2, a primeira dupla de significantes se solidifica, se holofraseia” (Lacan, [1964] 1988, p. 225). Porém, quando a autora afirma que, ainda que não opere o registro do simbólico, a criança está a ele submetida, ela vem a afirmar que, ainda que não fale, que não encadeie os significantes,

a intrusão da *linguagem* no ser fez marca, impregnando-o, sem que, com ela, ele pudesse brincar. Ilegível por não estar concatenado a suas bordas, o traço que inscreveria o sujeito está desarrimado de uma série significativa qualquer, pois a criança não os conta, não os substitui nem os ordena (VORCARO, A. & LUCERO, A., 2010, pp. 149-150).

Nesse sentido, podemos dizer que nessas crianças que aqui tratamos, esse modo de habitar a linguagem é cheio de particularidades. Isso porque, dada a solidificação dos significantes, tal como postulado por Lacan, ou seja, o não deslizamento da cadeia significativa, essas primeiras inscrições aparecem como signos.

Tal como aponta Kupfer (2010):

As primeiras inscrições são marcas informes, e precisam da palavra, do sonho, do desenho, dos rébus, da letra alfabética, de qualquer veículo no qual “pegar carona” para se fazer dizer, não somente no sentido de encontrar uma palavra, mas no sentido de encontrar uma forma para poder existir (p. 270).

Nesse sentido é que pensamos, aqui, a criação como uma ferramenta importante no trabalho com essas crianças. A arte, a brincadeira, as histórias e as colagens aparecem aí como um dos “veículos nos quais pegar carona”, para a tentativa de ajudar esse sujeito a poder dizer-se. Trata-se, portanto, de um trabalho de *criação* num sentido mais concreto – embora absolutamente maleável, de modo a comportar o absurdo, o inusitado –, através de desenhos, pinturas, histórias, contos, encenações e tantas outras coisas, mas que visa à *criação* de um modo possível a essas crianças de conseguir estar num laço com o outro.

Mannoni desenvolveu um trabalho dessa natureza em Bonneuil, uma escola que funcionava como hospital-dia e lar e que acolhia crianças autistas e psicóticas, e aponta sobre esse acesso privilegiado a esses sujeitos a partir do trabalho criativo, bem como nesse fazer um modo do sujeito de poder experimentar-se. Diz:

Dar às crianças a possibilidade de pintar, de inventar um mundo segundo suas ideias, é ainda mais importante pelo fato de elas poderem, assim, colocar numa linguagem sem palavras o que as mortificou, mesmo que

ignorem aquilo que insiste em suas garatujas. O essencial é que sua solidão, seu desamparo e sua “loucura” possam encontrar meios de se exprimir, sem que o adulto procure dar-lhes sentido de imediato. Devemos abster-nos de querer a qualquer preço dar sentido ao absurdo, procurando prematuramente reconstruir os fatos (1995, p. 64).

Na criação, a criança encontra a possibilidade de reconstruir o modo como se sente olhado pelos outros, que para essas crianças é, na maior parte das vezes, ameaçador, intrusivo. Tal como aponta Lacan (1953-54): “A partir do momento em que esse olhar existe, já sou uma coisa diferente, no que sinto a mim mesmo tornar-me um objeto para o olhar do outro. Mas, nessa posição que é recíproca, o outro também sabe que sou um objeto que sabe estar sendo visto” (p.240).

Esse produto criado pode ser também um modo de conseguir relacionar-se com o outro, mas sem um olhar para o sujeito em si, e sim para aquilo que ele escolhe mostrar, aquilo que ele cria.

O pintor, diz-nos Lacan (1964, p.93), fornece da pintura algo que poderia se resumir nisto: “Você quer olhar para mim? Pois então veja isto!”, convidando o outro “a depor seu olhar ali, como se depõem as armas”. Através da pintura, da arte, da brincadeira, é possível transpor para Outra cena tudo aquilo que provinha do outro com o qual a criança não conseguiu se haver.

A aposta de Mannoni, em Bonneuil, era de criar com as crianças, através de ateliês coordenados não somente por psicanalistas, mas também por artesãos e pessoas com os mais distintos saberes, que sempre ocorriam em grupos:

(...) um jogo ao redor deste lugar que lhe é proposto; jogo que pode comportar toda a seriedade de um trabalho de criação, de exploração de novas vias que se oferecem a ela. Sua participação em uma prática social, em uma atividade humana, pode ser por ela colocada em questão usando o seu próprio estilo, sua própria história, declinando-a de modo singular. (MANNONI apud LIMA, 2008).

Desse modo, Mannoni propõe atividades que não só considerem, mas afirmem que há ali um sujeito com algo a dizer e a fazer, interessando-se por esse algo e esforçando-se por buscar um sentido nesse fazer.

A delicadeza desse trabalho trata de estar à escuta de uma linguagem muitas vezes sem palavras, mas com algo que já participa da escrita, expressa nos trabalhos produzidos. A partir da escuta, essas produções podem tornar-se linguagem.

No autismo, a atenção a essas produções se mostra importante uma vez que pode se pensar numa certa identificação do sujeito com seu ato e com os objetos. A entrada ou a criação de um objeto, além de ajudar nas suas tentativas de capturar um corpo e de regulação de gozo, pode colocar a criança em relação ao Outro da linguagem.

Segundo Éric Laurent (2014), ao entrar “no mundo do sujeito, mesmo que não possa ser nomeado, o objeto desperta o rumor da língua” e evidencia que “há algo intratável nos equívocos da língua” (p.25). Diante da impossibilidade de nomear o que há no mundo, a criança “tapa seus ouvidos porque a língua lhe está gritando todos os equívocos possíveis” (p.25).

Os efeitos dessa criação, no entanto, só podem ser apreciados por um outro que aposte que ali há um sujeito por advir e que receba aquilo que é produzido – lembrando aqui que a produção vai além do produto final bem acabado ou de uma estética normativa. Para que a linguagem possa fazer marcas, é preciso, que haja um endereçamento ao Outro.

Arriscaríamos-nos a dizer que o trabalho criativo, em si, pode ter efeitos apaziguadores para um sujeito, à medida que tem um efeito de condensação, depósito e separação de um gozo, de outra forma, mortífero. Mas esse efeito apaziguador só se dá porque o texto, ou o objeto produzido, têm um endereço, ou seja: a atividade criativa acontece sobre um fundo de linguagem, onde a fala está potencialmente presente. Mesmo que o sujeito nada tenha a dizer sobre o objeto produzido, o fato de que ele é endereçado a alguém coloca-o em pauta numa relação onde o que é criado pode ser lido. (ALVARENGA, 1999, p. 120)

Para Strauss (1993), no autismo não há o recurso à norma fálica, com a qual o neurótico pode se situar na existência, nem mesmo pode lançar mão da metáfora delirante, como na paranoia; é por isso que se empenham em se fazerem, a si mesmos, ordenadores do mundo. É nessa aposta de que o sujeito mostra algo dele que se pode fazer falar o sujeito.

Os neuróticos, por seu recurso à norma fálica, compartilham significantes que ordenam sua existência, sem que nem mesmo atentemos para tal, como o relógio enquanto ordenador de um tempo cronológico, igual para todos, para usar um exemplo citado por Graciela Crespin em um momento de supervisão. Nos autismos, esse ordenador, próprio ao laço social, se mostra falho ou mesmo inexistente.

3.6. A CRIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO

Assim, chegamos num ponto crucial do trabalho, que buscaremos explorar mais no próximo capítulo, que é o de pensar que esse trabalho atravessado pela criação, especialmente se realizado em grupo, comporta dois elementos importantes, que não são excludentes e que, na verdade, se articulam: tentar transformar a brincadeira sem sentido aparente em jogo, visando ao surgimento de jogos simbólicos; e, através de um conjunto de intervenções, convocar o sujeito para o coletivo. As vinhetas a seguir nos ajudam a pensar a esse respeito.

Um primeiro caso é o de José. José tinha 10 anos e tinha uma questão com a agressividade, o que o provocava um maior afastamento das outras crianças, devido ao seu comportamento de bater nos demais, bem como derrubar os objetos de estantes e prateleiras, e pegar os objetos dos colegas (como lápis e cadernos na escola) e destruí-los ou lança-los longe. Muitas foram as tentativas de um enlaçamento com José, até que a música o fascinou. O bater de José achou um direcionamento interessante: as baquetas podiam produzir som, criar músicas. De batedor, José pode encontrar um lugar ante os demais como baterista.

Em relação ao segundo elemento, que diz respeito a convocar para o coletivo, podemos pensar numa proposta de brincadeira com o lego, por exemplo. Assim, podemos ir convocando essa criança, com dificuldade no laço e, conseqüentemente, com dificuldade de brincar com outras crianças, a estar numa brincadeira coletiva: cada um, em sua pequena construção, está construindo uma cidade. Assim é possível chamar o sujeito para um fazer junto, sem chamar a atenção para isso e, desse modo, oferecer à criança a possibilidade de regular a própria condição de estar com o outro.

Do mesmo modo, podemos trazer o exemplo de Tomás, um menino de 8 anos. Tomás começou a abaixar-se, ficando de cócoras, sem nenhum motivo aparente. Foi então que a analista propôs: “Ah, mas então Tomás está chamando para brincar de morto-vivo. É isso, Tomás?”. E passou a abaixar-se junto a ele e, dando-lhe as mãos, levantar-se em seguida, nomeando “morto” ao abaixar-se e “vivo” ao levantar-se. Tomás entrou na brincadeira e passou a convocar a analista para tal em encontros posteriores, puxando sua mão e abaixando-se com um sorriso. O que operou aí foi a tentativa de trazer para a dimensão do

jogo, do socialmente compartilhado, do próprio do humano, um comportamento aparentemente sem sentido.

Como podemos ver, tal como no tratamento de crianças neuróticas, a via de acesso e de trabalho com esses sujeitos é por meio do lúdico. A grande diferença é que a brincadeira e os jogos aqui não são tão somente uma via de expressão – o que já não seria pouco –, o que o é quando a criança consegue realizar um brincar simbólico. Antes disso, as intervenções visam criar junto à criança aquilo que Alfredo Jerusalinsky (2004) chama de jogos constituintes do sujeito, em que há um endereçamento e convocatória entre outro-criança, com o olhar, voz, ritmicidade corporal, musicalidade, jogos gestuais.

A partir dessas pequenas brincadeiras primordiais, que inicialmente comparecem como pequenas cenas, a criança pode ir estendendo seu percurso de satisfação do movimento estereotipado a cenas um pouco mais extensas em que compartilha com o outro a expectativa e a satisfação lúdica, começando não só a se sentir convocada, mas também a demandar, solicitar, propor a retomada desses jogos àqueles com os quais os compartilha. Começam assim a comparecer turnos na produção que revelam o interesse de fazer com o outro e não só na repetição da cena em si. (Jerusalinsky, J. et cols., 2013)

Tais jogos permitem introduzir alternâncias presença-ausência, dentro-fora, aqui-lá, os quais comportam a matriz fundamental da linguagem e da representação. A alternância imprime ritmos (fome-saciedade; sono-vigília), bem como permite à criança experimentar o próprio corpo como fonte de prazer e como forma de chamar o outro. É nesse processo também que corpo passa a ir se constituindo como um envelope que permite uma diferenciação Eu-Outro.

Com a extensão das cenas do brincar, não se trata mais de uma repetição fragmentária. Podem estabelecer-se, então, jogos que a criança brinca sustentado na relação com o outro, tendo como elemento central o prazer compartilhado, ou, em outras palavras, a sinergia implicada num compartilhamento, onde algo do gozo fálico se inscreve para além do prazer da homeostase. A partir dessa abertura da criança ao outro, é que pode haver o jogo simbólico, no qual a criança pode fazer uma retomada do que lhe foi transmitido.

É importante atentar que não se trata de uma tentativa de normatização, impondo a essas crianças comportamentos que consideramos mais adequados ou adaptativos. Consiste, ao contrário, em tentar que a criança possa endereçar ao outro um dizer a partir de algo que nela já insiste em aparecer. Na criança autista, não podemos falar de sintoma no sentido de

metáfora em que a satisfação e sofrimento se conjugam, como ocorre na neurose, haja visto que não se trata de uma resposta à falta, pois a falta não foi instalada, de modo que encontraremos um modo singular de resposta ao encontro com o real. Podemos, no entanto, pensar um modo de fazer uso daquilo que, se insiste, é porque trata-se de um dizer do sujeito que responde ao Outro como modalidade própria de defesa.

Nesse sentido, ainda apoiados em Lacan, o sujeito, seja qual for sua estrutura, inventa seja o sintoma, seja a resposta que o constitui e, por isso, o trabalho de análise não deve visar extirpa-los, haja visto que é um modo que o sujeito achou para se haver com o gozo ou restos de gozo, aquilo que escapou à modulação, ou, nos autismos, modos de barrar o gozo.

Se não se trata de visar a uma normatização, tampouco de buscar uma adaptação que vise o desaparecimento dos automatismos, de que se trataria? Em nossa leitura de que os automatismos comportam algo do sujeito, como tentativas de criar mediações e balizamentos para ordenar a existência, visar seu desaparecimento seria também visar a um apagamento desse sujeito. A criação, então, não se apresenta como um ensinamento, mas a partir de ofertas de objetos da cultura para que marcas simbólicas possam ser transmitidas.

Essa dimensão se articula com o que Kupfer propõe com a educação terapêutica. A autora vai estabelecer uma aproximação entre tratar e educar, especialmente no que diz respeito a crianças autistas e psicóticas. Para tal, ela não se vale da educação no sentido pedagógico, mas de uma educação que vise a transmissão de marcas simbólicas e de elementos da cultura. “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (Lajonquière, 2006).

Apoiada nessa definição, Kupfer (2010) propõe que “tratar da criança autista e da psicótica será ou bem transmitir ortopedicamente marcas simbólicas não transmitidas ou bem reordenar o campo da palavra e da linguagem, a partir da qual o sujeito poderá ser relançado às empresas impossíveis de seu desejo” (p. 270).

Assim, o trabalho que propomos pelo viés da criação encontra um ponto de coincidência no que é proposto pela Educação Terapêutica, ao se apoiar na educação enquanto transmissão ou retransmissão, no campo da palavra, das marcas simbólicas a partir das quais poderá advir um sujeito.

4. A CRIAÇÃO NO AUTISMO

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”
(Guimarães Rosa, Grandes Sertões – Veredas)*

Ainda há pouco começamos a falar da criação como ferramenta clínica. Embora tenhamos falado da criação no tocante à questão do autismo, falamos também da criação como ferramenta para psicóticos. Na literatura psicanalítica, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a temática da invenção na psicose, tendo como grande nome o próprio Lacan, ao falar do caso Joyce (LACAN, 1975-76), via pela qual muitos psicanalistas lacanianos usaram para tratar não somente da invenção psicótica, mas da escrita como possibilidade de amarração dos três registros (real, simbólico e imaginário).

Tais considerações nos são deveras válidas. Tentaremos, porém, dar um passo que julgamos pouco explorado na literatura, que consiste na criação no campo do autismo. Haja visto a parca literatura acerca do tema, o principal ponto de ancoramento são as observações clínicas e tentativas de formulações e hipóteses acerca do que pode estar em jogo nesse processo de criação, bem como de um breve estudo acerca do brincar e dos jogos constituintes do sujeito. Desse modo, sairemos do campo de estudos do fechamento autístico para focar na tentativa de laço realizada pelos autistas por meio da criação (de laço, de corpo próprio, de ordenamento do mundo).

Tal como nos mostra a literatura (BIALER, 2015), muitos autistas têm começado a escrever a respeito de suas vivências, de seus sentimentos, de sua dificuldade no laço e da invasão sentida pela tentativa de aproximação por parte de seus pares e dos profissionais de saúde que os tratavam. No estudo em questão, Bialer faz uma leitura de várias autobiografias de autistas considerados de alto rendimento. Diante disso, diz a autora:

A escrita e a publicação de textos autobiográficos são descritas, pelos autistas das obras consultadas, como uma experiência de ser escutado, de apostar que se tem um saber sobre si mesmo e pela vivência de ser incluído na produção cultural como autor literário, o que demonstrou ter efeito sobre o autista, seja nas suas possibilidades elaborativas, seja no seu laço social, concretizando uma experiência potencialmente (auto) terapêutica. Esta produção literária de autistas é um retrato de aberturas a percursos criativos e a soluções inovadoras para lidar com as particularidades das sintomatologias autísticas e as maneiras de cada autista viver e investigar singularmente sua vida. Através da personificação literária, o autor autista pode ler sobre si mesmo como um personagem, inventando-se como um personagem a ser lido, o que favorece um trabalho elaborativo sobre as manifestações autísticas e sobre os percursos históricos singulares. (BIALER, 2015, p.14)

Tal como aponta Maleval (2009), o entendimento de tais quadros, nos quais a capacidade de expressão e cognitiva encontra entraves menos rígidos, nos ajuda também a

compreender o funcionamento dos autistas clássicos, também chamados de autistas kannerianos.

4.1. O BRINCAR COMO MODO DE CONSTRUÇÃO DO EU

Antes de adentrarmos nas questões do autismo, porém, julgamos ser importante abrir uma sessão para um breve estudo do brincar. Isso porque, como apontamos no capítulo anterior, o brincar das crianças autistas mostram peculiaridades, bem como dificuldades de se estruturar como um brincar compartilhado e que vise o laço social. Nossa hipótese, a partir de alguns autores que traremos para nossa construção e que já começamos a explorar nos capítulos anteriores, é que processos importantes no tocante à construção do Eu e, conseqüentemente, ao que possibilita os vínculos e a entrada no laço, não conseguiram se efetivar ou o fizeram de modo bastante frágil, de modo que parte do trabalho do analista consiste em proporcionar experiências que esse brincar possa ganhar novo formato.

4.1.1. WINNICOTT: O BRINCAR CONSTITUINTE

Ao falar do brincar, não poderíamos deixar de trazer à baila Winnicott e sua tão preciosa teorização acerca do tema, até porque sua associação do brincar com a criatividade/criação é algo que nos interessa no desenvolvimento desse tema.

Winnicott apresenta o brincar como modo de estabelecer uma ponte entre o mundo interno e o mundo externo com e através do espaço transicional (1975, pág. 55). Para o autor, a qualidade do brincar é sinônimo de viver criativamente, e constitui a matriz da experiência de self que se estende por toda a vida.

É ainda através do brincar que poderão se estabelecer os vínculos. Na realidade, o brincar teria a dupla função de organizador psíquico que permite os vínculos (a partir da separação eu-não eu) e, simultaneamente, só é possível se ocorrer dentro de um vínculo primitivo, que estaria na relação mãe-bebê. Segundo o autor: “O brincar proporciona uma certa organização para que tenham início as relações emocionais, o que torna possível os contatos sociais.” (1975, p.145)

O autor vai formular sua teoria do brincar a partir de suas observações clínicas e considerando o processo de desenvolvimento. Assim, propõe fases do brincar, as quais estão diretamente articuladas com o desenvolvimento do sentimento de eu.

Na primeira fase do desenvolvimento, o bebê e o objeto estariam fundidos um no outro, de modo que “a visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar” (WINNICOTT, 1975, p.70).

Em seguida, o objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Para isso, “a mãe (ou parte dela) se acha num permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e (alternativamente) ser ela própria, aguardando ser encontrada” (1975, p. 70). É nesse momento que o bebê viverá a experiência de controle mágico ou onipotência, coma ilusão de que ele cria a mãe. É também a partir desse estado de confiança que se instala o que Winnicott (1975) chama de playground, que consiste no espaço potencial entre a mãe e o bebê, que os une, e no qual o bebê pode experimentar a alternância entre onipotência e controle do real.

Em resumo: o brincar se dá num espaço potencial localizado entre o bebê e a figura materna. Este espaço potencial faz parte da mudança que tem que ser levada em consideração quando o bebê que está fundido com a mãe sente que ela está se afastando.

Nesse momento:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança (WINNICOTT, 1975, p. 71).

O estágio seguinte é ficar sozinho na presença de alguém. Nesse ponto, a criança precisa sentir-se segura que a pessoa que ama está disponível e permanece disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida.

Por fim, chega-se ao estágio onde é possível fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira: a mãe introduz o seu próprio brincar, que pode aceitar ou não a introdução de ideias que não lhe são próprias. Assim, está preparado o caminho para um brincar conjunto.

Com isso, o autor aponta que o brincar é essencialmente criativo, “[o] brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade tempo-espaço” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Com isso, ele coloca o bebê em uma posição extremamente ativa, criando modos de se haver com sua fusão com o objeto, a princípio, e com a percepção de que ele e o objeto são distintos (percepção eu-não eu e, posteriormente, eu-outro). “A criatividade, então, é a

retenção por toda vida de algo que pertence exatamente à experiência do bebê: a capacidade de criar o mundo.” (1986, p.40). Se tudo corre suficientemente bem, o desenvolvimento emocional primitivo chega à sua completude por meio do brincar compartilhado.

Winnicott apresenta ainda outro pressuposto que nos interessa acerca do brincar, que é a afirmação de que “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e destes para as experiências culturais” (1975, p.76).

Diante do exposto previamente, podemos pensar que o que Winnicott traz acerca do brincar em suas etapas iniciais e mais primitivas, nos jogos entre mãe e bebê, se aproxima do que Jerusalinsky propõe com os jogos constituintes do sujeito.

4.1.2. AS FALHAS NO AUTISMO E O BRINCAR

Considerando que o brincar vai se dando desde o início da vida psíquica do bebê, bem como organizando e sendo organizado pelas trocas na relação mãe-bebê, como podemos pensar isso no tocante ao autismo?

No primeiro capítulo apresentamos a conceituação de Laznik (2004) acerca da instauração do circuito pulsional e da capacidade do bebê de se fazer olhar pela mãe – que consistiria no terceiro tempo do circuito pulsional, também chamado de prazer compartilhado. A partir de vídeos caseiros, Laznik observou que as crianças diagnosticadas com autismo tinham sido bebês incapazes – ou com grandes dificuldades – de envolver suas mães numa troca prazerosa.

Essas contribuições nos fazem lembrar do primeiro tempo proposto por Winnicott, na criação do mundo que o bebê vai fazendo e nas primeiras trocas, com a mãe apresentando ao bebê aquilo que ele está pronto para encontrar.

Laznik, partindo de Lacan, também dará ênfase à relação intersubjetiva que o bebê pode estabelecer com a mãe — ou quem ocupa o lugar do Outro primordial — em que, por um lado, a mãe faz investimentos libidinais e sustenta expectativas e, por outro, o bebê corresponde à sua maneira a esses investimentos e expectativas. Estabelece-se entre a dupla uma comunicação muito íntima, que se for bem sucedida é fonte de prazer compartilhado e de desenvolvimento intersubjetivo (TAVARES, 2016).

Essa relação bem estabelecida coloca em jogo uma via de mão dupla, na qual a mãe desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do bebê, e o bebê, por sua vez, desenvolve a

capacidade de envolver a mãe numa situação afetiva prazerosa. Assim, podemos perceber, muito precocemente (nos banhos, na amamentação, na troca de olhares e nos pequenos cuidados permeados pelo lúdico), o bebê pode experimentar com sua mãe uma relação de prazer compartilhado, que terá consequências na constituição intersubjetiva.

Como dissemos, para a criança autista, a instauração desse circuito não opera até o terceiro tempo, das trocas íntimas e do prazer compartilhado, o que traz importantes consequências no que tange à formação de uma unidade psíquica e corporal, bem como o contato com a alteridade.

Novamente buscando uma articulação com Winnicott, a alternância proporcionada pela separação com a mãe – a qual só é possível se antes pode haver uma união – a permite ao bebê experimentar a alternância entre ausência e presença do Outro primordial, em Lacan, e a criação que uma relação de confiança que comporta a criação de um espaço potencial, em Winnicott, abrindo o espaço fundamental para o desenvolvimento da capacidade simbólica e, conseqüentemente, de um brincar compartilhado.

Uma vez que não chega a isso, o autista não busca o brincar compartilhado, não visa o brincar como modo de comunicação e de convocar o outro. Se na criança cujo desenvolvimento correu sem maiores problemas o brincar vai aparecendo como uma espécie de tentativa de elaboração da entrada do outro, na criança autista esse brincar parece sustentar um impedimento da entrada do outro, um fechamento.

4.2. OBJETO AUTÍSTICO

Nesse ponto, podemos recorrer a Frances Tustin (1975; 1990). Para Tustin, o espaço fundamental do saudável descompasso da relação primordial entre a mãe e seu bebê não permanece vazio no caso de crianças autistas; ao contrário, ele é obturado pelos objetos autísticos, dificultando para a criança a diferenciação entre eu e não- eu. Tais objetos são definidos pela autora como aqueles que podem ser tomados pela criança como parte do próprio corpo e são explorados de forma disfuncional, estereotipada e repetitiva.

Ainda sobre as implicações no desenvolvimento psíquico decorrentes do uso dos objetos autísticos, Tustin afirma:

Os objetos autistas trazem satisfação quase instantânea, e evitam a demora entre expectativa e percepção que, desde que o suspense possa ser tolerado, leva a atividades simbólicas e fantasias, memórias e pensamentos. Assim, a

criança autista continua a viver de uma forma física, mas sua vida mental é massivamente restrita (1990, p. 89).

Propõe então uma comparação entre o objeto transicional, formulado por Winnicott, e o objeto autístico:

Para a criança, o objeto transicional é algo que ela distingue do próprio corpo, o que não faz com o objeto autístico, cuja função consiste exatamente em neutralizar toda e qualquer percepção da existência — demasiado intolerável e ameaçadora — de um ‘não-eu’. Ou de outra forma, a existência (psicológica) do objeto autístico visa a obscurecer (fazer desaparecer) a quebra de continuidade, o espaço vazio que a criança sente em si, ao passo que a do objeto transicional não lhe afasta completamente a percepção do ‘não-eu’, apenas a diminui (1975, p.76).

O objeto transicional pertence à área intermediária entre a realidade subjetiva e a realidade compartilhada, que permite a ilusão de onipotência do bebê sobre o mundo e, portanto, o exercício de separação entre eu e não-eu na ausência da mãe. O objeto autístico, por sua vez, não permite nenhum tipo de elaboração simbólica em relação ao objeto ausente, dificultando a diferenciação entre o eu e o não-eu.

Como poderia, então, haver algo de criação, dado que o objeto autístico promove um fechamento do sujeito, sem espaço para a entrada de um outro ou de deslizamentos simbólicos?

Assim como trouxemos no capítulo anterior, a partir da proposição de supor que há algo do sujeito nas estereotipias, bem como entendendo que essas repetições servem ao sujeito como algo que ajuda em sua sustentação, uma defesa autística que visa uma organização, de modo que não se trata de visar sua retirada. Ao contrário, o analista precisa acolher a esse objeto e ajudar o sujeito a promover um deslizamento significativo, de modo que esse objeto possa retornar ao sujeito em outro lugar, permitindo-lhe uma mudança de posição e, assim, visando um brincar compartilhado. O caso de José fala disso. O ato de bater ocupava para ele o lugar desse objeto, que pode encontrar outros desdobramentos a partir de uma série de ofertas, até que ele pode se engancha em alguma delas e fazer dessa um bom uso.

4.3. JOAQUIM: A CRIAÇÃO DE UM ORDENADOR DO MUNDO INTERNO

Tal como dissemos anteriormente, o principal balizador para pensar a criação com autistas aqui será uma tentativa de leitura da própria clínica, a partir da qual buscaremos a proposição de uma hipótese.

Desse modo, traremos o caso de Joaquim, um menininho de 5 anos, que vem por encaminhamento de sua neurologista aos 3 anos com hipótese diagnóstica de autismo. Joaquim apresentava vários dos sinais da sintomatologia clássica, mas o que exploraremos aqui diz respeito ao seu brincar.

Logo que Joaquim chegou, não podemos falar que havia propriamente um brincar instalado. O uso que Joaquim fazia dos brinquedos era absolutamente singular, distanciando-se do uso social e coletivo dos brinquedos. Ao pegar um carrinho, por exemplo, não o colocava para andar, tal como o fariam outras crianças de sua idade, que tendem a criar um enredo para a brincadeira. Fixava-se às rodas ou à tentativa de desmontá-lo, sem com isso estabelecer um jogo ou uma brincadeira.

Outro movimento de Joaquim era revirar todo armário de brinquedos, abrindo todas as gavetas, e selecionando aí tipos de brinquedos. Primeiro, juntava todos os animais e os colocava em cima do divã. Voltava ao armário e juntava todos os carrinhos, colocando-os em frente à porta de entrada; em seguida, fazia o mesmo com os fantoches, que ficavam em cima da cadeira, e assim se sucedia. O que Joaquim estava fazendo era um importante trabalho de categorização.

Tal modo de organização ocupada todo o tempo da sessão, de modo que levou um tempo até que algo da brincadeira pudesse ganhar algum espaço nessa cena. O sistema de organização de Joaquim foi ficando mais complexo com o tempo: agora escolhia um tipo só e passava a organiza-los por cores, especialmente com os carrinhos. Em seguida, pegava os animais e os organizava por tamanhos. Com o tempo, passou a organiza-los de um modo que li como sendo pela brabeza ou mansidão (por exemplo, leão, onça, tubarão junto em um lado; macaco e galinha em outro; no meio, animais que ele parecia não saber exatamente como classificar, como foca).

Os critérios de seriação foram se aprimorando, o que permitiu mostrar para os pais e sua escola que essa criança, em fechamento autístico e que nada parecia aprender na escola,

na verdade estava reproduzindo nos atendimentos aquilo que aprendera, de um modo muito particular.

Segundo Araújo (2011), é comum entre crianças com autismo a restrição para atividades exploratórias, o que muitas vezes interfere no ato do brincar. Essa é a concepção que vem apontando a maior parte dos estudos relativos ao autismo, e com a qual, em certa medida, havemos de concordar, haja visto que acreditamos que o brincar de fato encontra-se prejudicado para tais crianças, especialmente o brincar que convoca para o coletivo, que partilha do cultural, do socialmente transmitido.

Distanciamo-nos de tal concepção, porém, na afirmação da restrição para as atividades exploratórias. De fato, observa-se a eleição de um objeto ou área de interesse para maior exploração, o que não nos permite dizer, a nosso ver, que com isso possamos falar de restrição para as atividades exploratórias.

Esse é, portanto, um ponto chave para nossa proposição. Ao retomarmos o caso de Joaquim, podemos perceber uma intensa atividade exploratória através dos objetos da sala. Através de sua arrumação dos brinquedos mediante categorias, Joaquim ia explorando várias possibilidades: dimensões de grandeza (maior, menor, igual); de espécies (mais selvagens ou mais domésticas); de organização familiar (através dos bonecos); de cores (pelos carrinhos ou pelo lego).

A leitura que fazemos diante desse caso é a de que tal organização vai muito além da seriação dos objetos, mas a de que, através do uso dos objetos, Joaquim pode promover uma organização interna. Assim, a hipótese que aqui tentamos formular é a de que a criação com tais crianças não passa pelo viés do que poderia ser chamado de arte, ou pelo que assim é entendido a nível social/cultural – embora para muitos sujeitos, a produção possa ter um viés artístico –, mas por um modo de tentativa criação de métodos de organizar, por meio dos objetos externos, seu mundo interno, o próprio corpo, a noção de um Eu, bem como um modo de regular sua relação com o Outro da cultura e o outro seu semelhante.

4.4. CRIAÇÃO COMO TENTATIVA DE ORGANIZAÇÃO DO MUNDO INTERNO

A leitura que Bialer faz das biografias dos autistas nos leva a pensar que essa pode ser uma boa via para a tentativa de compreensão da criação. A autora nos leva a pensar que tal

produção, no geral, não se propõe literária, mas sim de tentativa de comunicação com o outro ou organização do mundo interno. Mesmo no caso de Tito Rajarshi Mukhopadhyay, um jovem autista indiano diagnosticado com um quadro severo de autismo, caso explorado em artigo recente por Bialer (2014), podemos ver uma transposição bastante evidente de suas questões em seus escritos, ainda que grande parte deles esteja no formato de histórias, poemas e contos. Tito usa como recurso falar de si na terceira pessoa, como personagem dos contos.

Tal fato é bastante observado nos autismos chamados clássicos, com sintomatologia mais severa. Nesses casos, porém, não parece-nos tratar-se de um recurso, mas de uma indiscriminação de um Eu, da inexistência de um traço unário que permita ao sujeito nomear-se como tal.

Seguindo nossa hipótese, podemos pensar que há nessa tarefa de organização no autismo, seja no caso de Joaquim, seja no caso de Tito (este já dispendo de mais recursos simbólicos), uma tentativa de ordenação do mundo a partir de uma identificação. Tal identificação não chega a se dar no campo do laço com o outro propriamente, mas sim com os objetos, e aqui podemos pensar na formulação de Tustin dos objetos autísticos.

Propomos, porém, que a intervenção a partir da identificação ou escolha desses objetos talvez pudessem marcar algo da diferenciação entre o eu e o não-eu, proposto por Winnicott, e o eu-outro, pensado a partir de Lacan. Isso porque, através da delicadeza da intervenção e da suposição de sujeito, podemos apostar em alguma tentativa de enlaçamento com esses sujeitos explorando a objeto por ele eleito, a partir da demanda indireta. Os objetos não demandam desse sujeito, tampouco impõem a ele toda a sua animação ante o investimento libidinal, muitas vezes insuportável e invasivo; ao contrário, podem funcionar como um modo de organização do gozo e da libido.

Apoiamo-nos aí em Kupfer (2004), que irá propor que uma doença ou uma falha da libido estaria relacionada à não constituição da imagem corporal no campo do autismo, e, para além, pensaremos, nos aproximando do que propõe Bialer a respeito de Tito (2016, p. 405-406), que a partir desse trabalho identificatório são feitos esboços de construção de uma imagem corporal compensatória, viabilizada por uma alienação, não simbólica, mas imaginária, para ele poder se apropriar da libido.

Diz a autora:

[...] as elaborações apontam para um campo imaginário com alicerces frágeis no autismo. A necessidade de um apoio compensatório, encarnado nos

personagens duplos e nos espelhos, é uma constante na clínica do autismo e uma característica marcante na literatura de vários autistas. O autista precisa realizar compensações imaginárias que deem consistência a seu ego e à criação de uma imagem do corpo próprio e do pequeno semelhante. A construção de uma identificação imaginária compensatória que permita ao autista adquirir um estofo no campo imaginário é o percurso de construção de consistência imaginária que pretendo abordar no presente texto, por esta invenção literária realizada por Tito. (BIALER, 2014, p. 295)

Parece-nos, portanto, que a criação no autismo tem como propósito a organização de um esquema corporal e de uma compensação imaginária na qual o sujeito possa ancorar os esboços da constituição de seu Eu, a qual pode ir ganhando consistência.

Tal hipótese nos deixa ainda a questão do porquê o que ele inventa não vai pro coletivo. Davi, um menino de 8 anos, frequentava a escola sem prestar nenhuma atenção nas aulas, de modo que a professora sequer lhe convocada para as atividades da sala e ele sequer tinha livros, como os demais. Enquanto isso, ficava desenhando em seu caderno, absolutamente alheio às produções escolares e coletivas dos colegas.

O desenho era um modo de organização de Davi, e afasta-lo disso o deixava numa tremenda angústia, de modo que a professora evitava inclui-lo por não saber lidar com suas crises ante o sentimento de invasão. Um dia, porém, a professora propõe uma atividade e o inclui. Tratava-se de construir um cata-vento de papel. Davi permanece de fora, recusando-se a participar, e a professora respeita o seu movimento. No dia seguinte, no entanto, Davi vê o cata-vento dos colegas, toma um e leva até a professora, juntando papeis e dando a entender que quer brincar.

Esse caso nos faz pensar que o que ele inventa não vai para o coletivo, no entanto ele toma emprestado aquilo que é do seu semelhante para ajuda-lo a ir construindo um laço com o outro.

Tal cena se repete com frequência na interação de uma criança autista em um grupo, seja num grupo terapêutico ou na escola. A criança tende a se isolar, em sua brincadeira tomada pelos adultos que o assistem como estereotipada ou sem sentido. O brincar com outra criança, quando se ocorre, frequentemente se dá pela repetição de uma cena junto ao pequeno outro, seu semelhante, o que frequentemente nos leva a pensar que não existe criação quando se trata do autismo.

A hipótese que formulamos é a de que lhe faltam ferramentas para levar ao outro aquilo que ele cria. Lembrando do que trouxemos a partir de Laznik e de Winnicott, algo andou

mal numa fase ainda muito precoce, que dificultou as trocas e o prazer compartilhado. Assim, o que ele inventa não necessariamente tem a função de comunicação (mas, prioritariamente, de ordenação do mundo interno), e, quando o tem, ele não encontra ferramentas para fazê-lo. No entanto, podemos ver que há algo de uma tentativa de laço por meio da repetição daquilo que o outro traz, ainda que esse enlaçamento dê pouco espaço para um dizer autoral.

Podemos pensar que não há nada de autoral na repetição daquilo que o outro traz, considerando como uma apropriação daquilo que o outro oferece como objeto de brilho, que reluz diante de seu desejo e que acaba por despertar o interesse do sujeito. Porém, considerando a suposição de sujeito, podemos fazer uma aposta que o fato de tomar o objeto e não tentar fazê-lo sozinho, mas levar até a professora, pode ser uma tentativa de anunciar algo do seu desejo, tendo aí algo de um enlaçamento.

Há ainda outro modo de pensar a entrada do outro e um direcionamento para o coletivo, dessa vez nos quadros de autistas de alto rendimento, que é a escrita autobiográfica desses autistas, estes já tendo realizado longos tratamentos e dispondo de recursos simbólicos que lhe permitem a comunicação e uma inserção no laço. Nessa escrita, não só podemos afirmar haver a marca do Outro, haja visto que é por meio da linguagem que tal comunicação se efetua, como também fica evidente a importância do outro seu semelhante, do leitor, a quem esses autistas se dirigem.

Para todos os autistas autores a escrita abriu uma janela para que eles pudessem se apresentar para o mundo, sendo nítida a importância do lugar que o leitor ocupa nesta literatura, sendo possível caracterizar e distinguir o leitor-família, o leitor-especialista do autismo, o leitor-outro e o leitor-autista. (BIALER, 2015, p.14)

Assim, não só há uma fala direcionada ao outro, como há uma intencionalidade nessa fala, tendo um interlocutor definido e facilmente distinguível. Complementa: Falam “em direção ao seu leitor na busca de uma escuta para “a dor de uma solidão”, “de uma angústia” e “de uma esperança”.” (BIALER, 2015, p.18)

Há ainda um direcionamento para o coletivo no caso desses autistas-escritores que concerne a uma luta política, bastante ensejada pelos seus pais e da qual alguns deles parecem se apropriar, que é a de apresentar-se enquanto sujeito que pensa, que sente, que sofre, que deseja. É isso o que nos mostra Birger, o qual, através de sua literatura, passa a ocupar o lugar social de porta-voz do sofrimento dos autistas excluídos quando, por exemplo, escreve para um amigo autista, salientando que a escrita de ambos é “uma extraordinária

possibilidade de expressão de pessoas tidas por mortas o que nós estávamos/éramos” (SELLIN, 1998, p.27, apud BIALER, 2015, p.17).

Assim, retomamos um ponto crucial do trabalho, ao tratar de dois elementos importantes que se articulam no trabalho nesses grupos: tentar transformar a brincadeira sem sentido aparente em jogo, visando ao surgimento de jogos simbólicos; e, através de um conjunto de intervenções, convocar o sujeito para o coletivo.

Retomemos o caso de Tomás e da intervenção da analista em relação a seu comportamento estereotipado como uma brincadeira (morto-vivo). O levantar-se e abaixar-se de Tomás certamente lhe serviam em alguma medida – a qual eu, enquanto analista, não conseguia acompanhar. De algum modo, esse comportamento o organizava, abrandava a angústia que surgia quando estava com outros. Tal comportamento, no entanto, para além do sem sentido, não convocava o outro, tampouco dava margem para uma entrada do outro que pudesse partilhar dele.

Como podemos ver, tal como no tratamento de crianças neuróticas, a via de acesso e de trabalho com esses sujeitos é por meio do lúdico. A grande diferença é que a brincadeira e os jogos aqui não operam propriamente como uma via de expressão, como seria com as crianças neuróticas que conseguem brincar, pensando no que apresentamos anteriormente a partir de Winnicott, quando o autor propõe que há uma evolução dos fenômenos transicionais até chegar às experiências culturais.

No caso de Tomás, foi tomada uma via no sentido contrário: a experiência cultural, pela qual Tomás é atravessado por frequentar uma escola, bem como o grupo terapêutico (embora dela se sirva de modo muito peculiar), foi apresentada como um modo de exploração de seu objeto autístico (Tustin) ou, ainda, foi oferecido um novo significante associado a essa repetição, promovendo um deslizamento na cadeia significante a partir de elementos socialmente compartilháveis, visando com isso a possibilidade de um brincar compartilhado, não mais fechado em si mesmo.

5. ASPECTOS TEÓRICOS-CLÍNICOS

*“Os lugares não se encontram,
constroem-se”
(Mia Couto, Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*

Nos capítulos anteriores, falamos de como se formam os vínculos e de como a criação (através do uso da brincadeira e dos modos de expressão da cultura em geral) pode ajudar o sujeito no trabalho de construção do corpo e de modos de alocação do gozo, bem como nos modos de se relacionar com o outro. No presente capítulo, buscaremos uma articulação entre os capítulos anteriores, de modo a poder pensar teoricamente os efeitos da clínica em grupo que tem como intermédio a criação.

5.1. *CONTA TEU ENCANTO: ANDRÉ E O DESLIZAMENTO DA CADEIA SIGNIFICANTE*

Partamos do caso de André. André é um menino autista, embora fora do autismo clássico⁷. Apesar de sua rigidez no modo de pensar e se relacionar, com dificuldade no deslizeamento da cadeia significativa, André não se encontra dentro do fechamento autístico, bem como tem uma elevada capacidade cognitiva e consegue servir-se da linguagem para comunicar-se perfeitamente bem, embora tenha dificuldade sustentar o laço. Assim como trouxemos anteriormente, pelos apontamentos de Maleval (2009), o entendimento de tais quadros, em virtude de uma menor rigidez no que tange às capacidades de expressão e cognitiva, nos ajuda também a compreender o funcionamento dos quadros de autismo clássico.

André entrou no grupo aos 8 anos de idade. Na época, apresentava muita dificuldade de interação com outras crianças. Na escola, desempenhava bem quase todas as atividades pedagógicas, porém com dificuldades no que exigia interpretação de texto ou de historinhas, em tudo que precisasse atribuir sentido. Nos intervalos, relacionava-se apenas com os porteiros. Estava fora do circuito das crianças, parecendo sempre alheio. No grupo fazia o mesmo, relacionando-se com outras crianças apenas pelo intermédio dos adultos.

Seu funcionamento rígido se evidenciava tanto na dificuldade de se relacionar como na repetição da brincadeira – cujo conteúdo era sempre a morte. Uma atividade que se repetia bastante no grupo era a contação de história, ora realizada por uma das analistas, ora pelos próprios participantes, frequentemente alternando, de modo que as analistas

⁷ André poderia ser considerado um Asperge, entando portanto dentro do TEA (Transtorno do Espectro Autista).

encorajavam as crianças a tomarem parte não só como um dos atores, mas também como autores.

André dificilmente tomava parte na contação e quando o fazia, já sabíamos exatamente o que aconteceria: o personagem morreria e a história acabaria ali. No seu não saber o que fazer com a demanda do outro, ele a acolhe apenas para rejeita-la. Quanto aos papéis que lhe eram atribuídos, aceitava a princípio, mas logo em seguida começava a fazer coisas que não tinham mais qualquer relação com essa brincadeira, como pegar um balde de pipoca e ir comer separado do grupo ou deitar-se nas almofadas e permanecer por lá. Quando era chamado, ignorava e voltava apenas quando desejava.

Tinha, por vezes, um jeito afeminado, o que era uma preocupação constante para o seu pai, que achava que o menino poderia ser homossexual. A leitura que fomos fazendo, no entanto, era que parecia não haver uma demarcação da sexualidade clara para ele, que na verdade sua posição não parecia dizer respeito a uma escolha de um objeto, como seria no processo de sexuação.

Constituir-se como homem ou mulher exige, porém, que o sujeito se inscreva, em relação à lógica fálica, do lado masculino ou feminino, o que só ocorre mediante a castração.

Para entender melhor a lógica fálica, recorramos brevemente a Lacan (1957-58). Lacan usará o significante Nome-do-Pai para metaforizar o lugar de ausência da mãe para a criança. A partir da entrada desse terceiro, o Outro, antes onipotente e absoluto é agora barrado, instalando a lei para o sujeito e representando a sua entrada na ordem simbólica.

Esse é o momento da castração simbólica, na qual a identificação da criança com o falo da mãe é recalcada, e é permitido o advento da significação fálica, a partir da qual o sujeito poderá se situar na partilha dos sexos. Como pontua Rêgo (2011, p.36-37): “O Desejo da Mãe que, antes, aparece como um enigma, agora, a partir da metáfora paterna, está relacionado à significação fálica, ou seja, pôde ter um significado ao sujeito. O falo, portanto, emerge como significante do desejo do Outro”.

Nos casos de autismo, porém, o sujeito não chegou a identificar-se com o falo materno, bem como não inscreveu a castração, de modo que, diante da partilha sexual, ele se encontra à deriva, não tomando parte ante o feminino ou ao masculino.

No autismo, o sujeito faz uma recusa a colocar-se enquanto objeto de gozo do Outro, elemento fundamental para que ele possa viver o processo de alienação. Desse modo, ele não consegue ainda fazer escolhas de objeto. Por todo o exposto, pensamos que no caso de André,

trata-se de algo anterior a essa escolha, de dificuldades no que diz respeito à imagem corporal e a um posicionamento frente ao sexual, tal como vemos frequentemente nos casos de autismo e psicose. Ocorre que para além desses gestos e movimentos femininos, ele costumava não usar as palavras com o gênero correto, o que mostra, para além de um possível posicionamento do sujeito, uma dificuldade na partilha do sexual, de divisão e diferença entre masculino e feminino.

Muitas são as observações que podemos fazer a partir desse caso, de como ele foi se desdobrando no decorrer dos 3 anos que pudemos acompanhá-lo.

Façamos, porém, um recorte de uma das últimas vezes que André foi ao grupo. Eis o enredo: os meninos (eram 3, sendo André o único autista, porém ele mesmo já saindo do fechamento autístico) colocaram-se a missão de montar uma casa – de faz de conta, naturalmente. André continuava a ser um pouco excluído, portanto os outros dois meninos delimitaram os papéis: eram dois homens comuns, sendo um o construtor da casa e outro o protetor, e um fantasma bêbado que assombraria a casa. André, naturalmente, foi colocado como o fantasma, aquele que em certa medida é invisível, quase inexistente; e ainda bêbado, na tentativa de rebaixá-lo.

Diferentemente de como o grupo se passava no começo, esse fantasma é vivíssimo! Assombra a todo tempo, em uma constante tentativa de marcar-se como presença no grupo – e a ser reconhecido como tal. Passa a mostrar grande virilidade. Ainda, por vezes chama outro participante do grupo de gay numa visível tentativa de ofendê-lo, e também mostrando estar tomando parte na partilha da sexualidade.

Que podemos pensar, a partir desse caso, da importância do grupo e da criação? Que efeitos estes tiveram no giro subjetivo que esse menino pode experimentar?

Os dois meninos faziam constantes provocações a André. Embora tenha dito que eles o excluía, tal exclusão não era a nível da indiferença. Muito pelo contrário: os meninos tomavam a todos como vitais para as brincadeiras, portanto os demais meninos o convocavam sempre. Como ele participava à sua maneira, a princípio nem sempre previsível e dificilmente consistente, eles passavam a dar a ele um lugar secundário – quase sempre prestes a morrer ou como “ausente” –, mas sem o qual a história perderia toda a graça. Com a mudança operada em André, que passou a conseguir sustentar posições, essa atribuição de papéis também mudou, com ele transformando seu papel secundário em um papel principal.

Uma cena marca uma mudança de André, já depois de 2 anos de tratamento: em um dos encontros, marcamos um passeio a um parque da cidade. Ao chegar lá, Guilherme, um dos meninos que estava no grupo desde o princípio como André, começa a pedir para brincar em brinquedos pagos no parque, sendo que ele não tinha levado dinheiro. Não aceitando que não brincaria, fecha-se e não quer mais participar de nenhuma das atividades propostas.

No parque está acontecendo uma apresentação teatral e estávamos todos assistindo, quando no palco convocam dois adultos e uma criança a participar. Pensávamos que Guilherme se voluntariaria, porque ele sempre se coloca no centro das atenções. Ao propormos a Guilherme, ele se nega e de imediato André levanta a mão, sendo chamado a participar. Fica aqui uma questão: André se voluntaria pela falta de resposta de Guilherme, numa espécie de identificação aonde ele responde pelo outro? Ou seria pela vontade de participar, anunciando aí o seu desejo, colocando-se como sujeito?

O fato é que André fica como personagem principal ante uma plateia enorme e com pessoas que ele nunca tinha visto antes. Essa apresentação provoca uma guinada na posição de André, que passa a sustentar um lugar mais ativo em todos os encontros seguintes – embora ainda permaneça um funcionamento rígido, com dificuldade de aceitar mudanças e improvisos. Seja pela identificação à Guilherme, dizendo sim no lugar do outro, seja pela manifestação do desejo dele enquanto sujeito (que é o que acreditamos ter acontecido), André passa a encontrar um lugar de pertencimento que o permite experimentar outros papéis, podendo experimentar não mais somente papéis femininos ou mais dóceis, mas colocando para jogo uma virilidade que vivencia a agressividade, os jogos de poder, a tentativa de dominação (mas ainda timidamente, experimentando a tentativa de se desvencilhar do lugar de objeto do gozo do outro e depois se submetendo novamente, até conseguir ocupar outro lugar).

É imprescindível, a nosso ver, para a mudança que André experimenta, o papel que Guilherme ocupa e o tanto que ele provoca André – seja ativamente, seja em seu silêncio – a ocupar um lugar de sujeito diante das brincadeiras propostas.

A contação de histórias, ora acompanhada por um livro, ora feita no improviso, certamente foi também de grande importância para esse giro subjetivo. A contação oferece uma narrativa, uma linearidade nas histórias, que marca começo, meio e fim, mas que também permite experimentar descontinuidade e uma continuidade. Do mesmo modo, o psiquismo exige uma narrativa que ajude o sujeito a atribuir sentido às coisas e às relações,

que crie sua história numa inscrição familiar, como membro de um grupo e uma cultura, que dela extrai suas heranças. Para constituir-se como tal, o sujeito conta com a narrativa para lhe dar linearidade, para marcar seu corpo com marcas simbólicas de quem ele é, do que é ser sujeito, a trazer a cultura, o humano.

André só conseguia entrar nas histórias por um papel que lhe fosse atribuído, e sempre repetindo a mesma cena, que era o encerramento do enredo a partir da morte do personagem, ou de uma bomba que matava a todos. As histórias, a partir da narração das analistas, foram permitindo que André experimentasse outros papéis. Diante da colagem de André no mesmo significante, as histórias se repetiam sempre sem grandes variações. Como estratégia de intervenção, nos momentos em que André fechava-se no que com Lacan (1964) chamaremos de petrificação do significante, as analistas entravam com acréscimos nas narrativas. Eis que as analistas propunham saídas mágicas, recorrendo aos contos de fantasia e aos mitos: um beijo mágico que salva quem morreu; um pó de pirlimpimpim abre o esconderijo dos prisioneiros; uma fada bate uma varinha e faz voltar à vida quem já morreu; um feiticeiro faz uma mágica que ressuscita a todos. Alguma continuação possível, algo que consegue resistir à destruição. Ou, retomando o que propusemos com Winnicott no capítulo anterior, vivendo a experiência de um espaço potencial, no qual pode experimentar a alternância entre onipotência e controle do real.

Podemos pensar, talvez, que a criação, sustentada pelas analistas e pelo restante do grupo, proporcionou um deslizamento de significantes que André não conseguia realizar sem a intervenção desses terceiros, sempre o convocando a experimentar ocupar outro lugar, a inventar algo novo, para além do significante preso à morte.

Uma suposição possível é que, ao convocar André para adentrar no faz-de-conta, oferecendo-lhe um banho de simbólico, oferece-se também, a partir de uma leitura lacaniana, uma possibilidade de construção de novos significantes, de deslizamento significativo. No grupo, aonde ele entra no faz-de-conta pela provocação das outras crianças e pelo modo como ele vai sendo convocado pela cena, não pensamos apenas na construção de novos significantes, mas especialmente em significantes compartilhados, o que lhe permite a criação de laço social.

Ainda pensando nesse sentido, porém a partir de uma leitura kaësiana, podemos pensar que o fato de colocar o sujeito como parte do faz-de-conta, dando a ele a possibilidade de assumir alguns papéis, permite-lhe alguma espécie de associação com as pessoas do grupo.

A partir de Kaës, poder se associar entre as pessoas é correlato a poder associar intrapsiquicamente representações de palavras, de coisas e de elementos menos simbolizados⁸. Poder se vincular é poder se associar. Não podemos falar propriamente em associação no sentido da livre associação proposta na cura psicanalítica, mas em modalidades de vinculação que permitam uma diminuição do fechamento autístico e uma possibilidade de simbolização e partilha pela via da verbalização daquilo que é vivido no corpo.

Podemos pensar que se trataria de uma tentativa de criar uma aliança, então?

Segundo Kaës:

As alianças inconscientes desempenham seu papel na formação inconsciente no espaço intrapsíquico, mas também nos processos pelos quais o sujeito pode se pensar e se dizer como um Eu: nesse sentido, o reconhecimento e esclarecimento das alianças inconscientes que teceram o sujeito do inconsciente, no seio do qual ele assumiu seu lugar, é um dos aspectos mais importantes do processo de subjetivação (KAËS, 2014, p. 69).

As alianças, portanto, como estruturante dos vínculos, mas também como produtora de processos de subjetivação, dos processos psíquicos que permitem ao sujeito reconhecer e sustentar um Eu.

Lacan diz que a palavra é a morte da coisa. Que quer dizer com isso? Por intermédio da simbolização, algo morre no real e emerge no simbólico, onde passa a fazer parte da realidade. Em outras palavras, por intermédio do simbólico, já não é preciso mais da coisa em si: eu posso falar da cadeira e meu interlocutor entenderá que se trata de um objeto e que funções ele tem, que por sua vez difere de um sofá ou de uma geladeira, sem que eu precise ter comigo uma cadeira para lhe mostrar.

Tal como Júlio Cesar de Lemes Castro (2011) nos lembra, a morte da coisa como o ato fundador da ordem simbólica está já em Freud: “o assassinato do pai da horda primordial e seu reaparecimento subsequente como totem representa paradigmaticamente a morte da coisa que dá ensejo ao significante”.

No caso de André, parece que a tentativa de encontrar uma palavra justa, sem outras possibilidades que pudessem caber, morte parece ser bem uma palavra que resume sua condição subjetiva – era como morto que ele ia se posicionando. Diante das intervenções, da

⁸ Anne Brun traz uma discussão sobre a associação de elementos menos simbolizados, propondo uma teoria acerca de associações sensório-motoras e significantes formais. Parte de sua construção acerca do tema pode ser encontrada em seu trabalho, junto a Roussillon, intitulado *Formes primaires de symbolisation*, publicado pela editora Dunod em 2014.

sustentação do grupo e da criação pelo intermédio da contação e da cultura, o significante S1 vai podendo se associar a outros significantes, formando uma cadeia, permitindo um deslizamento.

Fazemos aqui uma hipótese que, de alguma forma, o grupo percebeu a captura de André a esse significante – morte – e, assim, os próprios membros, sem intermédio das analistas, atribuem a ele um papel associado a esse significante – o fantasma, o morto, mas um morto que, de algum modo, ainda assombra, ainda existe enquanto presença. Esse fantasma é ainda um bêbado, adjetivo esse só possível àquilo que é vivo. Uma nova possibilidade associativa na cadeia significante: a morte não precisa ser o fim, há algo além. Da morte que tudo encerra, tão presente nos encontros iniciais, vemos um deslizamento para um fantasma que anima – no sentido de ânima, de ser a alma, de trazer vida – a toda a casa que estava sendo construída.

5.2. *TOMÁS E AS TROCAS: O LANCHE COMO ENQUADRE*

Outra cena que nos permite pensar, embora por outras vias, no grupo e no intermédio da criação é a de Tomás, um menininho autista de 7 anos, do qual já falamos em capítulos anteriores.

Um momento privilegiado dos grupos que realizamos é o lanche, o qual pode acontecer durante a atividade ou com horário separado para ele, dependendo do grupo, dos participantes nele envolvidos e da atividade que está acontecendo. Nesse grupo, os lanches geralmente ocorriam ao final do grupo, mudando de sala e reservando um horário específico para isso, de modo que havia uma tentativa de demarcar tempo e espaço (dentro e fora; demanda e espera).

O objetivo dos lanches não era o de comer. Comer era tão somente uma via, própria da cultura e dos encontros sociais dentro de todas as classes sociais e das mais diversas culturas. Assim, o objetivo maior eram as trocas simbólicas que tais encontros costumam comportar. Desse modo, cada criança levava seu lanche e, juntos, possibilidades de diálogos se colocavam, seja na tentativa de um bate papo, seja na tentativa da troca – agora concreta – de lanches quando o do coleguinha parecia mais interessante.

Tomás sempre lavava o mesmo lanche, por imposição de sua mãe que restringia bastante sua alimentação, e raramente o comia. Chegava e partia com o potinho cheio.

Gabriel, um coleguinha, passa a lhe pedir sempre um pouco de seu lanche, e sempre o pega diante da falta de resposta de Tomás, que assiste a cena com bastante alheamento. A insistência de Gabriel a cada encontro, porém, faz com que Tomás comece a perceber as outras comidas na mesa e que olhe com bastante vontade para algumas, embora não faça nenhum gesto para pedi-las.

Eis então que a analista intervém: como os coleguinhos comiam bastante do seu lanche, proponho uma troca, dizendo que Tomás parece estar com muita vontade de provar outras coisas. O que a analista faz, efetivamente, é uma intervenção triangular, tentando fazer com que, por meio da troca dos lanches, trocas simbólicas possam se efetuar. Além disso, poder nomear o que parece ser a vontade de Tomás é um modo de ir o ajudando a dar contornos, a ir construindo uma narrativa própria que fale do seu desejo.

O que as trocas vão mostrando, iniciadas por uma criança neurótica (Gabriel), é a própria curiosidade e o desejo se pondo em circulação. Não se quer o lanche do colega só porque se é mais gostoso – fosse isso, raramente haveria uma troca, todos iriam querer o mesmo –, mas sim por uma curiosidade pelo que o outro tem a oferecer – que vai muito além da comida.

Circula no grupo a vontade de comer outras coisas, mas sobretudo circula o desejo de trocas simbólicas. A situação do lanche, de reunir-se em torno de uma mesa para comer, é uma situação cotidiana para todo e qualquer sujeito. É nessas situações que os pais costumam perguntar aos filhos como foi o seu dia, que os casais planejam a organização da casa, que são trocadas informações, suportes ou mal-estares. Gabriel, uma criança neurótica, está absolutamente imerso nesse manejo de trocas simbólicas, e vai provocando as demais crianças no decorrer dos lanches.

Nessa tentativa de troca, Gabriel insiste em pedir a Tomás o lanche, mesmo que este não o responda. Ele poderia pegar o lanche sem sequer pedir, dado o alheamento de Tomás, mas o desejo de Gabriel, nos parece, é desejo do desejo do outro.

Para Tomás, também não é sem efeitos a provocação constante de Gabriel. Essa circulação da vontade de provar algo, do desejo de trocas está atravessado num processo grupal do qual, mesmo que a uma certa distância, ele está inserido.

As trocas passam a se dar, ainda que não exatamente de forma justa (muito pão de queijo ou polvilho para 1 biscoito recheado). Eis que o surpreendente acontece: Tomás passa a pedir. Embora não use palavras para tal, demonstra entender as trocas e passa a oferecer

sua comida enquanto olha para a do outro, que lhe oferece de volta. Tomás passa, portanto, a demandar ao outro, ainda que timidamente.

Atravessado por essa troca que circula no grupo, Tomás responde a esse processo grupal. Nesse caso, não pensamos em se tratar de uma repetição do que o outro fazia, como uma espécie de espelhamento, mas de um atravessamento do grupo que faz com que algo do simbólico possa operar convocando algo do desejo. Tomás não apenas repete, mas entende essa troca, própria de uma prática social e tenta se organizar diante dela.

Posta diante dele uma situação aonde todos pegam a comida do outro, aonde se pede e se oferece, aonde as trocas vão para além do verbal, mas pela linguagem num sentido mais amplo, Tomás busca, a sua maneira, a criação de modos de lidar com o outro.

O objeto intermediário, nesse caso, no que diz respeito à questão da criação, não está no tocante às artes, mas, por meio da comida e do momento do lanche, a modos da cultura que permitam a criação de modos de lidar com o outro, com o social, com a partilha de bens culturais.

A principal criação, no caso, foi de um modo de estar no laço com o outro podendo apropriar-se daquilo que era seu – Tomás sequer tomava como subtração ou invasão o fato de tomarem seu lanche; foi a intervenção de Gabriel que fez com que houvesse uma divisão eu-outro; meu-dele – e, por meio dele, fazer trocas.

Abrimos aqui mais um ponto importante, que está ligada ao papel do lanche já explicitada, que é, além do objeto de mediação (e, portanto, o objeto que permite a criação), a função do enquadre.

Kaës propõe quatro funções do enquadre (continente, limitante, simbólica e transicional). Para esse trabalho, porém, exploraremos apenas a função limitante e a função simbólica. Sobre elas, diz:

a [função] limitante assegura a distinção entre o eu e o não eu; ele permite ainda a constituição de uma interioridade e de uma exterioridade corporal e psíquica. O enquadre como garantidor dos limites do sujeito, de seu espaço psíquico. [Bem como uma] Função simbólica do enquadre: o enquadre é nome em ato. Ele diz em ato o que a regra enuncia em palavra, escreve Roussillon; ele permite ainda o acesso a categoria de negação e a tudo o que dela decorre: a oposição, a discriminação, a diferenciação, etc. Ele instaura um processo de simbolização e, neste sentido, constitui uma condição do pensamento (KAËS, 2010, p.81-82. Tradução nossa).

Como havíamos dito, o lanche não ocorria a qualquer momento nesse grupo, nem no meio de outra atividade que estivesse sendo realizada, bem como não deixava de acontecer em virtude do tempo. O horário do lanche era parte do enquadre, bem como a mudança de sala, passando a ir para a copa.

Não só o espaço físico e o horário compunham o enquadre, embora esses sejam elementos fixos e que permitem pensar com clareza a esse respeito. As trocas – de palavras e de comidas – também compunham o enquadre: era para esse fim que os participantes ali se encontravam.

Os efeitos do enquadre se vêem com mais clareza nesse caso, especialmente a função simbólica: o enquadre e a provocação de Gabriel vão permitindo uma inserção nesse jogo de trocas, bem como uma diferenciação entre eu e não eu, meu e dele, tal como propusemos.

5.3. AS ALIANÇAS INCONSCIENTES NA INTERVENÇÃO TRIANGULAR

Retomando as formulações kaésianas acerca das alianças inconscientes, no capítulo II, e das alianças de base as quais nos propusemos a analisar, lembraremos aqui uma vinheta de Tomás que apresentamos no capítulo III, aonde a analista propõe um deslizamento de uma estereotipia (abaixar-se) para um jogo (brincar de morto-vivo), no qual não só Tomás passou a participar, mas também a convocar a analista para o jogo.

O que podemos pensar a partir do recorte apresentado? Há alguma aliança em questão? Nossa hipótese é de que na cena em questão a analista tenta a construção de uma aliança de afinação primária com o sujeito autista.

Embora Kaës proponha inicialmente essa modalidade entre o par mãe-bebê, ele também afirma (2014, p.51) que as alianças de base (da qual a aliança de afinação primária faz parte) estão no princípio de todas as relações: mãe-bebê, casais, relações entre gerações, bem como relações de grupos.

O que nos faz tomar tal aliança em consideração, entretanto, é a tentativa de sustentação – praticamente criação, de tão precária que se encontra no sujeito autista – de um tecido relacional primário.

Assim como na relação mãe-bebê, a relação entre o sujeito e o analista é assimétrica. Já o seria em qualquer que fosse o caso, mas entre um neurótico e um autista a assimetria se

evidencia em decorrência da diferença dos recursos simbólicos que um possui em relação ao outro.

O que vínhamos traçando a partir de Kupfer e Lajoquiere anteriormente, ambos apoiados nos ensinamentos lacanianos, de que o analista ocupa o lugar de Outro para tentar transmitir ao sujeito marcas simbólicas, aqui pensamos, através de Kaës, que nessa aliança há uma transmissão de significantes.

Usando as palavras do autor:

Através dessa relação (...) passam as experiências sensório-motoras, as ecopraxias e as ecolalias, as emoções e os primeiros significantes sobre os quais se apoiarão as pulsões e as estruturas cognitivas, a capacidade de sonhar e de adquirir proteção. (KAËS, 2009, p.45)

Nesse caso, a analista vai tentando nomear o aparentemente sem sentido, mas aquilo que ele traz no corpo, e apoiando sobre isso significantes que possam promover algum deslocamento e que possam vir a ajuda-lo a fazer laço.

O autor ressalta ainda que tais alianças supõem um ambiente no qual a mãe e a criança estão incluídos de diversas maneiras. Embora o autor não desenvolva muito a respeito, tomamos aqui a liberdade de inferir que esse “incluído de diversas maneiras” diz respeito aos vários grupos dos quais esses dois sujeitos – a princípio colocado pelo autor como uma díade – fazem parte: desde o grupo familiar até as marcas culturais próprias a cada povo – marcas essas que virão a ser transmitidas consciente e inconscientemente nessa aliança.

O jogo, proposto como deslizamento, como forma de nomear o sem sentido e dar contornos à angústia e ao corpo, não é senão parte dessas “diversas maneiras” às quais essa dupla – analista e sujeito – estão inseridas. Trazer um elemento da cultura, do que um adulto pode brincar com uma criança, só é possível porque a analista é atravessada pela cultura – e a transmite enquanto um jogo para a criança. A atribuição de sentido, portanto, sempre como uma transmissão de um contexto ao qual ambos estão inseridos.

Trarei aqui mais uma vinheta de Tomás. Como já dito, Tomás apresentava um quadro de grande fechamento autístico. De modo geral, durante nossos encontros, se mantinha a certa distância, parecendo alheio ao que acontecia, dando voltas na sala enquanto alguma atividade acontecia dentro do grupo, embora olhasse a tudo com uma espécie “atenção indiferente”.

Uma das crianças, porém, um menino psicótico de 8 anos, a quem chamaremos de Augusto, passa a andar numa motoca no pátio externo à sala. Augusto também tem grande dificuldade no tocante ao laço e tende a sair da sala durante as atividades, fazendo alguma outra coisa no pátio, ou desenhando sozinho.

Em seguida à saída de Augusto da sala para andar na motoca, percebo que Tomás também sai e fica o observando na motoca, demonstrando uma curiosidade que passo a interpretar como interesse. Augusto parecia se divertir bastante e o olhar de Tomás para ele mostrava um deliciamento com toda aquela diversão.

Observando a cena, intervenho dizendo: “Puxa, que legal essa brincadeira de Augusto! Parece ser bem divertida! Tem uma outra motoca ali, será que o Tomás também gostaria de brincar?” Apesar dessa tentativa de intervenção triangular, Tomás parece sentir-se invadido e se vira, saindo de cena.

Alguns poucos minutos depois retorna e, para minha surpresa, Augusto – que não tinha manifestado nenhuma reação à minha intervenção, e que tem bastante dificuldade com o laço – retoma nossa conversa dizendo: “Vem, Tô!”. Tomás continua a observar, até que vai até a outra motoca para brincar. Mantem-se, porém, afastado, sem brincar com Augusto e distanciando-se cada vez que Augusto chegava perto – o que não consistia num jogo, com ele mostrando verdadeiro incômodo a cada aproximação de Augusto.

A partir dessa vinheta pensamos a respeito da aliança de prazer-desprazer compartilhado e de ilusão criadora. No entanto, pensamos essa aliança não acerca do autismo, mas da analista com Augusto. Isso porque, conforme apresentamos no capítulo II, acreditamos que no autismo se passe uma dificuldade no que tange à aliança de afinação primária, que é necessária para que possa, posteriormente, se formar a aliança de prazer compartilhado.

Kaës nos ensina que:

tal aliança de base confere à criança, aos pais e a toda a família a experiência de confiança na relação, a da realização do desejo por meio da relação”. Ainda, “sustentam identificações primárias (...) essas identificações acolhem o bebê como sendo feito da mesma massa que a própria pessoa (KAËS, 2014, p.52).

Foi depois de conseguir uma aliança com a analista, fruto de diversos encontros anteriores, que Augusto pode, convocar Tomás para juntar-se a ele. Acerca disso, duas

hipóteses podem ser pensadas: a primeira, de que foi por uma identificação à analista que Augusto agiu.

Nesse sentido, há algo de problemático que seja pela via da identificação à analista que Augusto convoque Tomás. Se assim tiver ocorrido, foi por pura colagem imaginária, de modo que não houve uma expressão do sujeito de desejo e tal aliança seria, na verdade, patológica.

A hipótese que acreditamos, porém, é a de que operou a identificação e ainda algo além: o sentimento de pertencimento a esse grupo. Sustentado pela analista, que lhe atribui um lugar e tece com ele um diálogo, Augusto pode convocar Tomás, então, para algo que ele fazia, para uma atividade do grupo, criando um lugar na relação com o outro, bem como propondo um lugar também a Tomás.

5.4. *A FUNÇÃO DO GRUPO HETEROGÊNEO*

Embora talvez não tenha ficado claro, apostamos que a diferença entre estruturas é fundamental para a potência do grupo. É importante lembrar que no autismo houve entraves em processos importantes que permitem que ao sujeito servir-se da linguagem como modo de fazer laço social bem como fazer amarrações de corpo que permitem tratar seu gozo, dando-lhe contornos que podem mediar sua relação consigo e com o outro. O tratamento com esses sujeitos visa, portanto, pensar nesses processos em outros tempos da vida – como uma espécie de suplência, já que os processos não se instalarão da mesma maneira, e sim de uma maneira protética.

Assim, crianças em diferentes estruturas conseguem provocar o outro de diferentes maneiras. É porque uma criança que se serve da linguagem para comunicar-se provoca uma criança autista, que essa pode vir a falar. Retomemos aqui uma citação de Kuper (2010), utilizada em capítulo anterior:

As primeiras inscrições são marcas informes, e precisam da palavra, do sonho, do desenho, dos rébus, da letra alfabética, de qualquer veículo no qual “pegar carona” para se fazer dizer, não somente no sentido de encontrar uma palavra, mas no sentido de encontrar uma forma para poder existir (p. 270).

Desse modo, essa outra criança pode emprestar a esse sujeito que apresenta grandes dificuldades para fincar-se enquanto tal outros significantes nos quais ele possa “pegar

carona”, para utilizar a feliz expressão cunhada por Kupfer, bem como pode servir-se do corpo desses sujeitos na dificuldade de um corpo próprio.

Assim, embora estejamos nos atendo em maior medida a pensar os modos de estruturação e de tratamento dos autistas, os grupos dos quais extraímos vinhetas eram compostos por crianças de diferentes estruturas clínicas, tal como mostram os casos que apresentamos até então.

Que podemos extrair de comum desses casos? A diferença de estruturas como um provocador, como algo que impõe uma forçagem de modo a convocar o sujeito a sair de seu alheamento e participar, em alguma medida, do grupo.

Isto posto, não podemos deixar de considerar que, uma vez em um grupo heterogêneo, o sujeito autista está inserido em um ambiente que constrói – singular e coletivamente – algo que ele não faria sozinho: criação do fantasma⁹, da fantasia.

Tal como viemos tentando apontar no decorrer deste trabalho, o autista tem dificuldades no que tange ao registro do simbólico, de modo que pode não servir-se do simbólico da mesma maneira que os demais, bem como não entrar na fantasia do mesmo modo.

Ainda assim, o fato de estar num grupo aonde tem circulação fantasmática por certo produz efeitos. O que antes poderia ser tomado apenas como estereotipia, passa a ser tomado, seja na leitura do analista, seja pela tentativa de atribuir sentido pelas demais crianças do grupo, como modo de expressão. Tal atribuição, vai ajudando a ir imprimindo ritmos corporais, a encontrar outras vias para descarga das excitações.

No grupo heterogêneo, os excessos de excitações, os flaps, o não saber o que fazer com o corpo, a tentativa de um dizer, pode ir sendo atravessado por algo do fantasmático, porque os neuróticos vão ajudando a sustenta-lo como tal, na medida em que pode ir sendo atravessado por um dizer de outra criança, na medida em que é tomado como tentativa de um dizer.

⁹ Lacan cria sua teorização do fantasma a partir da construção freudiana das fantasias originárias. Para Lacan, o fantasma prescreve que tipo de objeto é o sujeito frente ao olhar do Outro, vindo a responder à questão “Que queres de mim?”. Assim, a fantasia está articulada ao modo que o sujeito organiza a realidade – a partir de sua realidade psíquica – e o fantasma está diretamente articulado ao desejo e ao modo como o sujeito se relaciona com o Outro.

Aqui um cuidado faz-se essencial: a fantasia não deve ser entendida como algo que um sujeito passe ao outro, como transmissão ou empréstimo. A fantasia é aquilo que de mais particular o sujeito carrega, de modo que é sempre singular.

Esse ponto merece ser especialmente frisado em virtude da interface que estamos aqui criando, entre Lacan e Kaës.

Alguns autores tendem a fazer uma transposição do aparelho psíquico individual para o grupal, propondo portanto uma fantasia grupal. Castanho (2012) faz um percurso acerca de vários autores que teceram importantes trabalhos acerca de grupos e, o que aqui nos interessa mais especificamente, da fantasia nos grupos. Nesse trabalho, Castanho dá especial ênfase à proposição Kaësiana sobre o papel organizador das fantasias originárias na cena grupal, mostrando que é a fantasia inconsciente partilhada pelo grupo que opera a atribuição de papéis.

Na clínica com esses pacientes, onde a fantasia não pôde ser construída para grande parte dos sujeitos do grupo, essa formulação ganha especial relevo, haja visto que Kaës irá propor que as fantasias que operam no grupo são como fantasias originárias. Assim, as crianças neuróticas, e mesmo os adultos que compõem o grupo, colocam em jogo algo de muito primitivo, que, conforme apostamos, atravessa também, em alguma medida, os outros membros do grupo que não chegaram a construir uma fantasia por não serem atravessados pela falta.

Mas, para estes autores, elas também estão na origem da vida das fantasias do sujeito – são, nesse sentido, origem das fantasias. Aqui, é necessário discutirmos a amplitude tópica que o termo fantasia comporta. (CASTANHO, 2012, p. 210)

Como abordado no capítulo II, Kaës propõe espaços psíquicos singulares, comuns e partilhados. Assim também o seria no tocante às fantasias: não se trata, portanto, de uma fantasia grupal, mas de uma fantasia original que atravessa o grupo e que se articula com a fantasia de cada sujeito que dele faz parte.

Desta visão redundante que a situação grupal mobilizaria justamente este polo, que não só origina as fantasias inconscientes, mas as organiza e estrutura para cada indivíduo tomado em sua singularidade. Tecnicamente, ao trabalharmos com a fantasia coconstruída em grupo, trabalhamos sobre o nível da infraestrutura de fantasias de cada sujeito; as mudanças aqui operadas exigiriam um trabalho psíquico em cada um repercutindo em suas fantasias em diferentes níveis. (CASTANHO, 2012, p. 211)

Aqui, um embate no que os lacanianos sustentam: a fantasia é sempre individual. Cito Bernard: “não há nada em um grupo ou outro tipo de vínculo que possa ser interpretado como um psiquismo que transcenda ao indivíduo. A fantasia é um fenômeno intrapsíquico e, como tal, intransferível” (BERNARD, 1989 apud BENEVIDES, 2009, p. 159).

Com isso não queremos dizer que a criança autista entra na fantasia como os outros, o que de fato não acontece. Propomos, porém, que, por participar de um grupo aonde a fantasia transita, algo dela o atinge de alguma maneira, algo do campo do fantasmático, ainda que não a esteja acessando tal como os outros. O fato de que a fantasia circula no grupo põe em marcha um trabalho de criação: ele precisa inventar alguma coisa nesse campo para acalmar a excitação, o que não quer dizer que ele esteja entrando na fantasia como os outros.

Tomaremos aqui a fantasia como algo que cada constrói de modo singular, que a fantasia é algo que cada sujeito carrega. No entanto, cabe apontar aqui que existe uma discussão a ser feita, haja visto a existência de um ponto de tensão entre Kaës e Lacan. Retomamos então o que havíamos dito anteriormente em relação ao atravessamento de paradigmas, ao dizer que não propomos coincidências, nem necessariamente divergências, mas uma discussão. Em Kaës, as fantasias transitam no grupo em virtude de operar em dois níveis: o nível indiferenciado das fantasias e o nível singular. Seja apoiados na ideia kaësiana de uma fantasia comum e partilhada, seja na ideia lacaniana na fantasia de cada sujeito, consideramos que a própria fantasia se ancora na resposta do sujeito à sua falta e ao que o outro quer dele, de modo que está sempre, em alguma medida, atravessada pela relação do sujeito com o outro.

O perigo desse ponto, porém, seria que, para os lacanianos, poderíamos estar caindo na armadilha de um aprisionamento no imaginário, quando a análise busca justo o oposto: que o sujeito possa sair das garras do desejo do outro, de tentar responder ao que ele acredita que o outro espera dele, e possa buscar a sua verdade – atravessar o seu fantasma.

Aqui relembramos, mais uma vez, que estamos falando de uma clínica que não é a da neurose e que abriga especificidades. O aprisionamento imaginário não é desejável em qualquer que seja o caso, mas a captura imaginária se faz importante nos casos de autismo, como um primeiro momento, para que em seguida possa vir a ser trabalhada uma separação.

5.5. *A CAPTURA IMAGINÁRIA COMO PASSO ESTRUTURANTE NO PSIQUISMO*

No primeiro capítulo abordamos a constituição psíquica a partir de Lacan. Lá, trouxemos como processo fundamental os processos de alienação e separação, bem como a formação do Eu por meio da metáfora do espelho, na formulação do Estádio do Espelho.

Desde Lacan, a captura imaginária se faz fundamental. No processo de alienação, o sujeito se aliena ao desejo do Outro para não desaparecer, precisando em seguida separar-se para tornar-se sujeito de desejo. No Estádio do Espelho, é o olhar do Outro que sustenta a imagem que a criança passará a apreender como sua, de modo que o imaginário sustenta um Eu até que o simbólico possa fazer suas marcas e que o sujeito de desejo possa aparecer.

No autismo, porém, tais processos encontram distinções e destinos próprios desde muito cedo, apontando a inoperância do processo de alienação, o que provoca consequências na constituição do psiquismo.

Fazemos a aposta, portanto, de que é preciso trabalhar tais processos é preciso tratar tais processos de forma específica, a partir das próprias defesas que o sujeito inventa. Desse modo, não afirmamos que o sujeito entrará na alienação, mas que poderá encontrar modos de estruturar-se que encontre algum modo de laço social, ainda que frágil.

Kaës traz como um dos elementos do grupo a questão dos membros encontrarem-se face a face. Sobre isso, diz:

O fato de que a dimensão visual é ativada, ao passo que é desativada, neutralizada ou suspensa na situação paradigmática da cura, define uma oposição e uma complementaridade entre o visual (o pictogramático, o icônico) e a articulação da discurso (o sintático); a ativação do visual suporta várias funções, algumas das quais podem ser necessárias para manter os efeitos da captura imaginária, enquanto a chamada ao discurso é capaz de fornecer acesso ao simbólico. (KAËS, 2010, p.76. Tradução nossa)

Isso nos remete a uma das principais críticas dos psicanalistas lacanianos ao grupo, já mencionada anteriormente, que é justamente a captura imaginária evidenciada nos processos grupais.

Ora, vida a fora vamos precisando de algo a que nos agarrar, algo já construído, que nos organiza subjetivamente, e a partir dele vamos podendo inserindo nossas marcas singulares de sujeito. Vida a fora, portanto, vamos pulsando entre os processos de alienação e separação.

Que dizer então da construção do Eu em crianças tão pequenas ou em sujeitos cuja constituição psíquica encontra entraves importantes? Tal como ressaltamos há pouco, o processo de alienação, constituinte e fundamental, é em realidade captura imaginária, como bem evidencia Lacan em sua formulação do estágio do espelho.

Kaës dá um passo além no que tange ao grupo quando propõe que no grupo, para além da captura imaginária, é contemplada a dimensão simbólica por meio de uma chamada ao discurso. Assim, nos grupos aqui citados, seja por meio da nomeação, seja por através dos jogos, os sujeitos são convocados a apresentar algo de si, a comparecer com sua singularidade, a sustentar, portanto, um discurso.

5.6. *O PARTICULAR DA CRIAÇÃO: COMO CADA UM SE SERVE*

Abrimos aqui um espaço para uma discussão. Seria a criação a salvação, a solução para os tratamentos? Afinal, de que criação falamos?

Vemos muitas críticas, nos serviços de saúde, ambiente acadêmico e sociedade em geral às oficinas terapêuticas. Isso porque, embora se trate de um dispositivo extremamente potente, muitas vezes é utilizado como mera atividade de ocupação ou como uma série de repetições que visa apenas entreter o sujeito e silenciá-lo, sem convocá-lo a expressar através dessa atividade algo que fale dele.

Podemos pensar, pelo viés da psicanálise de grupos, que o uso de elementos da cultura e da criação seriam objetos mediadores, consistindo esse, portanto, num grupo de mediação.

Servimo-nos das palavras de Kaës:

Esses grupos de mediação não são grupos egoterápicos, eles não visam produzir uma obra, menos ainda, a remunerar o objeto do trabalho. Não são tampouco terapias ocupacionais no sentido que elas visem, em prioridade, uma aprendizagem de comportamentos necessários à integração no grupo e na vida social. Não têm uma abordagem predominantemente socioterapêutica: tendem em direção a um objetivo psicoterapêutico. É em relação a essa diferença que os profissionais conferem uma importância decisiva aos processos da construção do sentido, suas transformações e explicitações da experiência de cada sujeito com o objeto mediador com o qual trabalha. (KAËS, 2005, p.48)

Tal como colocamos anteriormente, pensamos aqui a criação não como uma atividade na qual o fazer propriamente é o fim, mas sim o que pode causar o sujeito no decorrer deste

fazer, na tentativa de propiciar algum tipo de engendramento de sua posição enquanto desejante, algum enlaçamento.

Advertidos de que cada sujeito se relaciona à sua maneira como material oferecido, bem como dele extrai aquilo que lhe cabe, o que nos interessa é o uso que cada sujeito fará dos objetos que dispõe para se dizer, é o modo como ele vai se apropriando daquilo que remete ao que Mannoni chama de “uma atividade propriamente humana”.

Juliana e Matheus são duas crianças autistas, de 9 e 11 anos, respectivamente. Em uma atividade do grupo, eles pegam tinta e passam a pintar. Começam por um papel, e, rapidamente, a tinta já está espalhada por todo o corpo de ambos. A cena foi a mesma para os dois. Os efeitos daí obtidos, porém foram absolutamente distintos.

Juliana está deliciada com a brincadeira que inventou. Parece que, ao passar a tinta, vai podendo imprimir marcas em seu corpo, contornos, limites. Está tranquila. Juliana pode servir-se da tinta como um modo de libidinizar seu corpo e ao mesmo tempo ir criando seu próprio corpo, ir demarcando algo que vai lhe propiciando construir sua imagem corporal, demarcar as bordas.

Matheus, porém, entra em desespero. A tinta não lhe ajuda a construir nenhum limite, e, pelo contrário, parece nessa experiência que nele tudo transborda. Matheus está ali pura pulsão, sem nada que possa conter esse gozo que invade e transtorna, transborda, escorre.

Tentarei dar uma imagem para pensarmos acerca da construção do corpo. Imaginemos um penhasco. Quando estamos andando e vemos o penhasco, isso acalma no sentido de sabermos que dali pra frente não podemos seguir, caso contrário despencaríamos. Esse penhasco seria, em analogia, as bordas do corpo. Um corpo que se sabe marcado por dentro e fora, por limites e contornos. Um corpo sem essas marcas, por sua vez, é andar em linha reta sem conseguir enxergar exatamente onde está o penhasco: é a ameaça constante e permanente de despencar a qualquer momento, de desmoronar.

Foi diante dessa angústia de despencar que Matheus ficou no transbordamento do gozo, no corpo pura pulsão, sem bordas. A analista precisou levar Matheus para o chuveiro e ir junto com ele tirando a tinta, num trabalho corpo a corpo que fizesse com que, pelo corpo do outro, a angústia de despedaçamento pudesse diminuir.

Através dessa cena, podemos pensar que nenhuma atividade por si só será nosso objeto, porque cada sujeito responde de onde está posicionado, das suas possibilidades de se haver com a criação de modos de existir e de estar com o outro. Do mesmo modo, a resposta

do analista só poderá ser também singular a cada situação emergente, visando as questões de cada sujeito em cena.

Aqui também podemos pensar o lugar do analista em tal modalidade clínica. Ao analista cabe inicialmente reconhecer a inscrição com a qual o sujeito se insere na cena discursiva, franqueando ao sujeito a sua legitimidade para, a partir daí, o próprio sujeito poder identificar-se a essa inscrição, tornando-a instrumento de partilha. Ao mesmo tempo, operando a intermediação dessas atividades, ajudar o sujeito a suportar o insuportável do gozo, a dar contornos a um corpo que pode estar como pura pulsão, a ir convocando a fazer com que o sujeito possa colocar algo de si em cena, sem que com isso entre numa angústia dilaceradora.

CONCLUSÃO

Como dissemos em nossa introdução, ao apresentar os objetivos desse trabalho, a criação é a linha que costura os conceitos que utilizamos aqui para abordar essa questão clínica, que é o tratamento do autismo.

No primeiro capítulo, buscamos apresentar de onde falamos ao abordar o autismo. Logo em seguida, no segundo capítulo, trouxemos a questão do laço social pensando a relação do sujeito com o outro (ou mais de um outro), mas já apresentamos aí o papel crucial da cultura no laço e na constituição psíquica dos sujeitos. A cultura vai aparecendo, desde Freud, como responsável pelo traço de humanidade, responsável pelas ideias e suas transmissões, bem como elemento conciliador e regulamentador das relações humanas.

A partir desse elemento da cultura enquanto uma *criação* do homem e que possibilita tantas *outras criações* que o homem pode conceber, entramos no capítulo que vai propor a criação como ferramenta clínica¹⁰.

Estamos de acordo com Freud, no tocante a esse modo de pensar a cultura que engendra o homem e é, simultaneamente, engendrada por ele: por isso a cultura aparece tão fortemente na nossa proposta de intervenção, nas ofertas que os analistas podem fazer a essas crianças. Reside em nossa hipótese a aposta de que algo da cultura as atravessa, por uma primeira identificação simbólica, pelo fato delas serem faladas, ainda que não falem.

O que essa proposta de clínica nos mostra é que seu potencial habita justamente na pluralidade: de sujeitos envolvidos; de possibilidades de materiais nos quais o sujeito pode pegar carona, passando pelas marcas simbólicas e culturais; de transferências; de afetos; e até mesmo de modalidades de leitura da questão/caso clínico, que não precisam opor-se, ainda que possam apoiar-se em diferentes pressupostos.

A escolha de uma leitura plural, explorando Lacan, Kaës, Winnicott, bem como seus seguidores, teve por norte a ética psicanalítica e a supremacia da clínica: o que poderia ser utilizado de arcabouço teórico que melhor nos ajudasse a compreender aquilo que opera para o sujeito, sem com isso sair do campo da psicanálise?

¹⁰ Tema trabalhado no capítulo III.

Longe de se encerrar, essa exploração fez surgir na pesquisadora uma série de outras questões e tentativas de articulações, que apenas começaram a se esboçar no decorrer deste trabalho.

A abertura para o diálogo entre os autores veio da necessidade de tentar buscar ferramentas que ajudassem a formalização da prática, tal como a psicanálise se propõe a ser: a partir da clínica, interrogar a teoria. E interrogar não precisa ser re-afirmar. Lacan (apud QUINET, p.180) propõe aos analistas que: “ponham algo de si na psicanálise. Não se identifiquem comigo”. E a leitura que faço disso é a de que a psicanálise precisa manter-se viva, acompanhando o seu tempo, as questões de sua época e encontrando espaços de diálogo para que não se feche em si mesma. Aliás, não é sobre sair de um fechamento e encontrar espaços para um enlaçamento com o outro e com a cultura que falamos em todo esse trabalho?

Assim, a tentativa aqui foi de pensar nas aberturas que a criação poderia operar na clínica de grupo com autistas, bem como buscar formalizar esse dispositivo do qual venho me ocupando desde o início de minha prática como psicóloga e psicanalista, a partir da compreensão de que ferramentas nos servimos ao pô-lo em uso.

Cada teórico me deu uma contribuição em algum nível: Lacan atravessou todo o trabalho, haja visto que é a partir daí que minha leitura do sujeito se ancora e é nele que encontro minhas referências para pensar os conceitos fundamentais da psicanálise (sujeito, inconsciente, transferência, constituição psíquica...); Winnicott nos ajudou a pensar a brincadeira e a criatividade como modo de estruturação psíquica e como ferramentas fundamentais para o trabalho junto a essas crianças; Kaës nos trouxe a compreensão do grupo e nos ajudou a dar precisão a essa prática de modo a poder pensa-la como dispositivo (com um objeto mediador, que comporta um enquadre, etc.), e não apenas como fazer clínico, como o era antes do início de minha pesquisa.

Nesse sentido, pensamos haver cumprido nosso objetivo de buscar estabelecer uma articulação entre Lacan e Kaës a partir das nossas questões clínicas. Tal articulação, que se pretende em vários momentos do trabalho, se evidencia ao propormos uma incidência das alianças inconscientes na intervenção triangular. A intervenção triangular parte da teorização lacaniana do esquema L e a pensar a operação de alianças inconscientes nessa proposta é, em outras palavras, propor uma articulação entre as teorias dos autores a qual nos propusemos inicialmente.

Por fim, nosso segundo objetivo específico foi contemplado no capítulo final, aonde buscamos formalizar que operadores clínicos-teóricos compõem o dispositivo que buscamos examinar nesse trabalho. Nessa trilha, propusemos como operadores a tentativa de deslizamento da cadeia significante; o enquadre; a intervenção triangular; a função do grupo heterogêneo; a captura imaginária, e; o particular da criação. Buscamos sistematizar esses operadores a partir de casos clínicos, apresentados no decorrer do último capítulo.

No decorrer do trabalho, a criação ganhou especial interesse, por ser nosso objeto de pesquisa e compor nossa questão principal, qual seja: pensar a criação enquanto ferramenta junto ao tratamento de crianças autistas em grupos heterogêneos. A intervenção triangular ocupou um grande espaço em nossa discussão por ser um dos modos que a criação pode apresentar à criança autista aquilo que é do Outro, da cultura, da linguagem, e ver se ele pode se enganchar naquilo que lhe é apresentado. Também pelo fato de estarmos colocando como nossa questão como essa criação se dá dentro do dispositivo do grupo. Assim, propomos que essa modalidade clínica atua como uma espécie de dupla intervenção triangular: pela via do grupo e pela via da criação.

No grupo, a intervenção triangular se dá pela mediatização do analista, que direciona uma criança à outra, que empresta a voz àquilo que não está conseguindo ser dito, que fala com uma criança sem falar diretamente à ela, mas podendo falar sobre ela. Ainda, as próprias crianças podem, por vezes, fazer esse papel, como falamos no caso da motoca¹¹, quando uma criança convoca a outra.

No que tange à criação, a intervenção triangular se dá quando a criação pode operar como um terceiro, quando pode ter efeito de intermédio para as trocas. A partir dela, os sujeitos podem ir se apropriando do que é da cultura – do Outro –, bem como podem ir fazendo trocas simbólicas e construções do seu Eu, por meio das identificações.

No tocante às nossas conclusões acerca da criação, ressaltamos que a esta foi tomada de dois modos nesse trabalho, tal como apontamos trazendo seu significado no dicionário¹²: aquilo que se cria (o produto) e o ato de criar. O ato de criar, nesse caso, foi por nós pensado como os modos que o sujeito autista consegue inventar para se haver com o outro, com seu corpo, com o social, com a cultura, com a descontinuidade e com o mal-estar. A aposta desse

¹¹ Para reler o caso, voltar à página 85.

¹² Para tornar a ler, voltar ao início do capítulo III.

trabalho está em pensar que a criação pode permitir o advento do sujeito. Advertidos de que o autista não suporta ocupar o lugar de enunciação, a criação aqui vem justamente pensando que, como não está em jogo a enunciação pela voz, ele pode entrar em contato com os outros modos da linguagem, como a pintura, por exemplo, para quem sabe poder vir a servir-se da linguagem de modo a fazer laço.

Essa proposta de criação (o que se cria e o ato de criar), em muito se articula com o que Freud propõe em relação à cultura¹³, considerando a cultura como produção do homem e também como traço da humanidade que cria o homem enquanto sujeito, que lhe permite partilhar de uma filiação e de um pertencimento.

Uma ressalva aqui, porém, é importante. Ao pensar num grupo composto por autistas e psicóticos, especialmente quando trazemos para a discussão um autor cuja teoria não busca compreender a clínica do autismo (Kaës): não se deve esperar neurotiza-los, nem buscar nele um grupo de neuróticos: as trocas dificilmente ocorrerão de forma horizontal, articulando todos os participantes, devido às defesas que esses sujeitos sustentam e devido à própria estrutura, que sente tais trocas como ameaçadoras ou, no caso de grave fechamento autístico com marcado alheamento, desnecessárias.

Desse modo, pensar em grupo como forma de intervenção com crianças autistas é buscar possibilidades de uma abertura ao Outro, que convoque o sujeito a poder dizer de si, a enunciar-se, a organizar-se na posição desejante do modo que ele consiga advir, tendo o laço como uma via possível para tal. Em poucas palavras, ainda que a troca venha no um a um, isso remete ao grupo.

¹³ Tema trabalhado no capítulo II.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

- ALVARENGA, E. **O trabalho criativo e seus efeitos na clínica da psicose**. Curinga, Belo Horizonte, n. 13, p. 118-121, set. 1999.
- ARAÚJO, C. A. **Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon, 2011.
- BENEVIDES, R.B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulinas, 2009
- BERNARDINO, L.F. **A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas da infância**. In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). *Psicose: aberturas da clínica*. Porto Alegre: APPOA, 2007.
- BIALER, M. **Espelhos no autismo: alicerces para a criação de um estofo imaginário**. *Estilos da Clínica (USP. Impresso)*, v. 19, p. 294-308, 2014.
- BIALER, M. **Literatura de Autistas: uma leitura psicanalítica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. v. 1. 220p .
- BRENNER, Simone Mädke. **O quarto tempo do circuito pulsional**. In: *Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre*, n. 40, p. 74-88, jan./jun. 2011.
- CASTANHO, P. C. G. **Um modelo psicanalítico para pensar e fazer grupos em instituições** (Tese de doutorado). PUC-SP, São Paulo, SP, 2012.
- CASTANHO, P.G. **O conceito de alianças inconscientes como fundamento para o trabalho vincular em psicanálise**. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*. vol.6 no.2 Londrina. Dez. 2015
- CASTRO, J. C. L. **A palavra é a morte da coisa: simbólico, gozo e pulsão de morte**. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza (CE), v. 11, n. 4, p. 1405-1428, dezembro de 2011
- CATÃO, I. **A linguagem como mistério não revelado: voz e identificação nos autismos**. In: *Dossiê Autismo*. Jerusalinsky, A. (org). São Paulo: Instituto Langage, 2015
- CRESPIN, G. **À escuta das crianças na educação infantil**. 1ed. São Paulo: Instituto Langage, 2016.
- DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, C.M.R.; TRÓPIA, M.R.A.B. **O escriturário das suplências**. Curinga, Belo Horizonte, n. 14, p. 144-149, abr. 2000.
- FIGUEIREDO, L. C. **As diversas faces do cuidar: Novos ensaios de psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2009.

FREUD, S. **Introdução ao Narcisismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010. (Texto original publicado em 1914).

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (texto original publicado em 1930).

FREUD, S. **Projeto para uma psicologia científica**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Texto original publicado em 1985)

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 (texto original publicado em 1921).

FREUD, S. **Totem e tabu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 (texto original publicado em 1912).

JERUSALINSKY, J. & cols. **A metodologia psicanalítica no tratamento do autismo**. In: Movimento Autismo, Psicanálise e Saúde Pública, 2013. (Disponível online em <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/09/a-metodologia-psicanalitica-no-tratamento-do-autismo/> Acessado em 10 de julho de 2016).

JERUSALINSKY, A. **A educação é terapêutica?** Sobre três jogos constituintes do sujeito (parte 1). In: Psicanálise e desenvolvimento infantil – um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

KAËS, R. **As alianças inconscientes**. São Paulo: Ideias&Letras, 2014.

KAËS, R. **La parole et le lien**: Processus associatifs dans les groupes. 3a edição. Paris: Dunod, 2010.

KAËS, R. **Lógicas del inconciente e intersubjetividad**: trazado de una problemática. *Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 32(2), 81 -115. 2009.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KAËS, R. **Os Espaços Psíquicos Comuns e Partilhados**. Transmissão e Negatividade. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

KAËS, R. **Um singular plural: a psicanálise à prova do grupo**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KUPFER, M.C.M. **O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a Educação Terapêutica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.35 n1, 2010. (Disponível online em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9371/5412> Acessado em 20 de outubro de 2016).

KUPFER, M.C.M., FARIA, C.A., KEIKO, C. **O tratamento institucional do Outro na psicose infantil**. In: Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica. M. Cristina M. Kupfer e Fernanda S.C. Noya Pinto (Orgs.). São Paulo: Escuta/Fapesp, 2007.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1983. (Texto original publicado em 1953-54)

LACAN, J. **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Texto original publicado em 1962-63)

LACAN, J. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. (Texto original publicado em 1964)

LACAN, J. **O Seminário, livro 23: O sintoma**. Inédito. (Texto original de 1975-1976).

LACAN, J. **O seminário, livro 3: As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. (Texto original publicado em 1955-56).

LACAN, J. **O Seminário, livro 5: As formações do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Texto original publicado em 1957-58)

LACAN, J. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (Texto original publicado em 1959-1960)

LACAN, J. **O seminário. Livro 6. O desejo e sua interpretação**. Inédito. (Texto original de 1958-1959).

LAJONQUIÈRE, L. **A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.31 n1, 2006. (Disponível online em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/22973/13258> Acessado em 10 de julho de 2016).

LAJONQUIÈRE, L., SCAGLIOLA, R. **Conversando sobre Bonneuil· Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuto**. Revista Estilos da Clínica, vol3, n4, São Paulo, 1998.

LAURENT, E. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2014.

LAZNIK, M.C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2013.

LIMA, E. A. **Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividades: dispositivos para uma clínica atravessada pela criação**. In: COSTA, C. M.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs). Oficinas terapêuticas em Saúde Mental: sujeito produção e cidadania. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.

LIMA, F.M.S. **Psicose, invenção e sintoma**. Revista Estudos Contemporâneos da Subjetividade, vol. 4 n.2., 2014.

MALEVAL, Jean-Claude **O autista e a sua voz**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2017. (Texto original publicado em 2009).

MANNONI, M. **Amor, Ódio e Separação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

OLIVEIRA, L. L. S. **Grupo terapêutico com crianças autistas: uma aposta no sujeito.** (Dissertação de Mestrado). UNICAP-PE, Recife, 2015.

QUINET, A. **A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

SOLER, C. **O desejo do psicanalista – onde está a diferença?** In: *Coletânea de Textos de Colette Soler.* Salvador: EBP, 1997.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida.** Traduzido do original inglês por E. B. da Rocha (1965/1979). (3a ed). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STRAUSS, M. **Pour une spécificité de l'autisme.** Revue de l'école de la cause freudienne. Paris, n. 23, p. 15-30, 1993.

TAVARES, T. A. **O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo** (Dissertação de Mestrado). IP-USP, São Paulo, 2016.

TIUSSI, C. C. **Grupo em educação terapêutica com crianças: alcances e limites de um dispositivo** (Dissertação de Mestrado). IP-USP. São Paulo, 2012.

TUSTIN, F. **Autismo e Psicose Infantil.** Rio de Janeiro: Imago, 1975

TUSTIN, F. **Barreiras Autistas em pacientes neuróticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

VORCARO, A.; LUCERO, A. **Entre real, simbólico e imaginário: leituras do autismo.** Psicol. Argum., Curitiba, v. 28, n. 61, p. 147-157 abr./jun. 2010

VORCARO, A.M.R. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, RJ. Imago Editora, 1975.

WINNICOTT, D. **Vivendo de Modo Criativo.** In: Tudo Começa em Casa. São Paulo, Martins Fonte, 1986.