

## A FUNÇÃO CONSTITUTIVA DA VOZ E O PODER DA MÚSICA NO TRATAMENTO DO AUTISMO

Ariana Lucero<sup>1, 2</sup>, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6085-7784>  
Jean-Michel Vivès<sup>3</sup>, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9493-9945>  
Fernanda Stange Rosi<sup>1</sup>, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3768-9385>

**RESUMO.** O artigo parte de uma experiência de pesquisa sobre o tratamento psicanalítico em grupo de crianças autistas, para refletir acerca da presença de mais de um analista no *setting*. A interação entre os analistas favorece uma abordagem não diretiva, permitindo à criança que ela se aproxime espontaneamente, sem ser forçada a um contato que pode ser sentido como extremamente angustiante pelo autista. Ademais, constatam-se os efeitos da voz como suporte para os próprios interventores, que dialogam, brincam e cantam entre eles, suscitando uma animação libidinal capaz de mobilizar a criança autista. A música que circula nas brincadeiras de roda veicula tanto aspectos simbólicos da cultura quanto o real do gozo de *alíngua*. Em um caso particular, a prosódia do canto mostrou-se uma forma imaginária específica de tratar a dimensão real da voz que invade o sujeito autista. Servindo-se de canções populares como objetos de mediação, foi possível orientar o tratamento a partir de uma solução que veio do próprio sujeito, que, antecipado neste ato, pode ouvir a invocação para advir. Evidencia-se assim, também no autismo, o papel do objeto pulsional voz para a constituição subjetiva.

**Palavras-chave:** Autismo; psicanálise; pulsão invocante.

## THE CONSTITUTIVE FUNCTION OF VOICE AND THE POWER OF MUSIC IN THE TREATMENT OF AUTISM

**ABSTRACT.** Based on a research experience regarding the psychoanalytical group treatment of autistic children, the article reflects on the presence of more than one analyst in the setting. The interaction between analysts favors a non-directive approach, enabling the child to take action spontaneously, without being forced to a contact that can be extremely unsettling for the autist. Furthermore, one observes the effects of voice as a support for the caretakers, who talk, play and sing with each other, eliciting a libidinal excitement able to involve the autistic child. The music that reverberates through the circle games transmits both the symbolic aspects of culture and the real of *la langue's jouissance*. In a particular case, the singing prosody revealed itself to be a specific imaginary way to treat the real of voice which invades the autistic subject. Using folk songs as mediation objects, it was possible to conceive a treatment direction that took into account a solution that sprung from the subject, who, anticipated in this act, can hear

<sup>1</sup> Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brazil.

<sup>2</sup> Email: [luceroariana@yahoo.com.br](mailto:luceroariana@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Université Côte d'Azur, Nice, França.



the invocation to arise. Thus, one evidences, also in autism, the role of voice as pulsional object in the subjective constitution.

**Keywords:** Autism; psychoanalysis; invocative drive.

## LA FUNCIÓN CONSTITUTIVA DE LA VOZ Y EL PODER DE LA MÚSICA EN EL TRATAMIENTO DEL AUTISMO

**RESUMEN.** El artículo parte de una experiencia de investigación sobre el tratamiento psicoanalítico en grupo de niños autistas, para pensar se a propósito de la presencia de más de un analista en el *setting*. La interacción entre analistas favorece un abordaje no directivo, permitiendo que el niño se acerque espontáneamente, sin ser forzado a un contacto que puede ser extremadamente angustiante para el autista. Además, se constatan los efectos de la voz como soporte para los propios interventores, que dialogan, juegan y cantan entre sí, evocando una animación liminal capaz de movilizar el niño autista. La música que circula en las cirandas transmite tanto los aspectos simbólicos de la cultura cuanto el real del goce de la lengua. En un caso particular, la prosodia del canto se ha mostrado una forma imaginaria específica de tratar la dimensión real de la voz que invade el sujeto autista. Haciendo uso de canciones populares como objetos de mediación, fue posible guiar el tratamiento a partir de una solución proveniente del propio sujeto, que, anticipado en este acto, puede escuchar la invocación para venir a ser. Se evidencia así, también en el autismo, el papel del objeto pulsional voz para la constitución subjetiva.

**Palabras clave:** Autismo; psicoanálisis; pulsión invocate.

### Introdução

Cada um no seu canto  
com seu canto  
nos chamou.  
E nenhum de nós,  
nunca mais, ficou sozinho  
(Machado, 2018).

A psicanálise introduz elementos importantes a partir de como entende a constituição do sujeito, a transferência e a direção do tratamento. Lacan (1998a) é bastante preciso ao destacar que dirigir o tratamento não significa dirigir o paciente. Atento ao lugar que deve ocupar no jogo da transferência, o analista coloca de fora seus sentimentos e situa-se melhor em sua falta-a-ser do que em seu ser, marcando uma divergência fundamental entre o exercício da psicanálise e condutas terapêuticas pautadas na reeducação. É movido pelo seu próprio desejo que se torna possível ao analista ocupar este lugar dito vazio e que serve de suporte para o surgimento do sujeito.

Este artigo surge, portanto, da necessidade de refletir sobre um aspecto fundamental que pudemos delimitar de uma experiência de atendimento psicoanalítico em grupo com crianças: a presença de mais de um analista no *setting*. Cabe situar que a formação de grupos terapêuticos para crianças é uma prática recorrente em instituições voltadas para a saúde mental infantojuvenil, sem que, necessariamente, todos os integrantes possuam o

mesmo diagnóstico. Foi, inclusive, a partir de um estágio pós-doutoral no *Centre Médico Psychologique Périnatalité et Petit Enfance Tour d'Auvergne* que montamos nossa proposta.

Na instituição pública francesa, o denominado *Groupe Relais* é composto por três profissionais da saúde (educadores especiais – modalidade de formação específica da saúde mental na França ou enfermeiros), três crianças autistas entre três e quatro anos, um estagiário de psicologia (graduado e em formação psicanalítica) e uma supervisora, a Dra. Marie-Christine Laznik. Os educadores se revezam na atenção às crianças, buscando facilitar a interação entre elas; o estagiário é encarregado da filmagem das sessões e edição dos vídeos para supervisão; e a supervisora escuta e orienta o trabalho dos educadores e do estagiário. Durante duas horas, os autistas têm liberdade para escolher suas brincadeiras e acabam se interessando pelas atividades uns dos outros ou buscam alguma interação. Não há nenhuma proposta de atividade forçosamente coletiva neste grupo, exceto nos 30 minutos finais, em que todos se reúnem ao redor da mesa para lanchar. Nenhum trabalho de elaboração conceitual sobre essa experiência foi formalizado, mas a análise dos vídeos permite verificar os progressos das crianças. Ao reproduzirmos esse modelo no Brasil, afirmamos o compromisso de oferecer algumas chaves de leitura para as equipes francesas, bem como divulgar um trabalho que merece pleno reconhecimento.

Seguindo este modelo, portanto, foi proposto um projeto de pesquisa e extensão sobre 'O uso de objetos na direção de tratamento psicanalítico da criança autista', envolvendo a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e um serviço público de saúde mental infantojuvenil municipal (Centro de Atenção Psicossocial). Acreditando que esta parceria poderia favorecer a ampliação do cuidado a crianças diagnosticadas ou com suspeita de autismo encaminhadas para o CAPSi e que os efeitos desta experiência poderiam ser transmitidos a outros serviços, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFES (CAAE: 62447816.0.0000.5542).

Nosso grupo contou com três crianças entre três e quatro anos diagnosticadas como autistas, usuárias do CAPSi, cinco psicólogos e dois estudantes de psicologia, todos em formação psicanalítica. Foram mantidas as duas horas de duração, reservando os 30 minutos finais para o lanche, e o formato de um adulto para cada criança, sem que esses 'pares' fossem previamente estabelecidos. Entendemos que este formato é coerente com a aposta de que as próprias crianças podem se manifestar na escolha do interventor com quem interagir e que algo de uma posição subjetiva comparece nessa escolha. Nas graves psicopatologias infantis, como ressalta Vorcaro (1999), faz-se necessária a suposição de um sujeito, num ato de antecipação, antes que haja um. Diferente do *Groupe Relais*, neste projeto, tínhamos um interventor extra tanto para suporte nos momentos mais difíceis, quanto para o registro de imagens das sessões. Ademais, quem se ocupou da edição dos vídeos não foram os estudantes, mas os profissionais. Assim, quem filmava não era a mesma pessoa que revia as cenas e o psicólogo que se ocupava dos cortes era aquele que deveria conduzir a supervisão. A filmagem era nosso primeiro relato e, vale ressaltar, já trazia o olhar daquele que filmou. Por vezes, a função de agente da filmagem circulava entre os interventores, mas o que sempre sobressaía era o fato de que nem tudo era filmado: havia uma única câmera, movimentada a partir das escolhas feitas por quem se ocupava dela durante as sessões. Implicados na cena, tanto quem filmava quanto os demais membros da equipe precisavam suportar serem filmados/vistos (pelos outros durante as sessões), se verem (nas supervisões) e também lidar com o fato de que nem tudo foi registrado – algo sempre se perde. A câmera jamais teve o papel de garantir objetividade, neutralidade, de modo que *a posteriori* fosse usada como garantia da

veracidade dos fatos ocorridos no grupo. Com Lacan (1998b) aprendemos que a verdade só pode ser ‘meio dita’ e, se as filmagens possibilitaram um retorno ao que se passou ou a captura de certas sutilezas, despercebidas no momento do grupo, isso só tem sentido pelo que provocou em cada integrante da equipe no momento da supervisão, em que aquilo que era dito também trazia um novo olhar sobre a edição dos vídeos. A fala de cada um continuava sendo o principal elemento da supervisão, de modo que olhar e voz comparecem lado a lado.

Os efeitos de uma criança sobre a outra no atendimento em grupo, o uso de objetos e, mais diretamente o objeto câmera, onde toca a pulsão escópica, foram temas desenvolvidos em outros trabalhos. A questão do diagnóstico também sempre comparece quando lidamos com a psicopatologia da infância, pois se entendemos que a criança está em desenvolvimento, esse tempo ainda está aberto a outras inscrições:

A potencialidade da criança para o vir a ser um sujeito habitado pela linguagem e que possa compartilhar do discurso social, fazendo laço com os semelhantes, não é estática como pressupõe um diagnóstico seja qual for. Se o sujeito muda, o diagnóstico também pode mudar. Ele não precisa acompanhar a criança para a vida toda. A infância é o período da vida mais plástico, é o tempo do desenvolvimento e da maturação do sistema nervoso central, o da construção da subjetividade, obra em andamento (Sibemberg, 2015, p. 105).

Mesmo Lacan (1985, p. 134) assevera que “[...] o diagnóstico de psicose na criança é discutido e discutível [...]”, interrogando se seria adequado empregar a mesma palavra para as psicoses na criança e no adulto, uma vez que “[...] a psicose não é estrutural, de jeito nenhum, da mesma maneira na criança e no adulto” (Lacan, 1985, p. 135). Sem entrarmos no debate acerca do autismo como uma quarta estrutura ou como uma variação clínica da psicose, gostaríamos de registrar que das três crianças que recebemos com o diagnóstico de autismo, apenas uma mostrava o fechamento relacional persistente, que caracteriza de imediato este quadro clínico. De início, todas apresentavam os sintomas típicos do Transtorno do Espectro Autista: dificuldade de comunicação verbal, ausência de contato visual, fechamento relacional, linguagem estereotipada ou estereotípias, dentre outros. Contudo, duas dessas crianças respondem mais rapidamente às nossas intervenções, sugerindo que ou o diagnóstico inicial estava errado ou o autismo não é uma síndrome irreversível. De qualquer maneira, ressaltamos a grande plasticidade presente na infância, facilitando novas inscrições. Veremos brevemente esses casos, nos detendo, com especial atenção, no da criança que efetivamente ocupa uma posição autística com relação à fala e à linguagem, fazendo um uso da música para expressar sua subjetividade.

Também neste artigo interessa-nos debruçar de forma mais específica nos efeitos da presença de vários analistas na prática clínica grupal, a partir de algumas direções e questionamentos: o que o ‘manejo entre vários’ produz nos próprios analistas, isto é, o que um analista pode fazer pelo outro no atendimento às crianças diagnosticadas com autismo? E ainda, o que esta configuração clínica produz na experiência das crianças? Ao situarmos essas questões, constatamos como a voz que circula entre os analistas constitui-se como importante elemento de mediação. Em seguida, vimos como este objeto pulsional aponta para a direção de tratamento da criança autista, em especial, quando articulado ao efeito mediador da música.

### **Voz, interpretação e mediação**

A atividade lúdica é considerada pela psicanálise como um insistente trabalho de elaboração no que tange ao atendimento de crianças. Trabalho este que organiza os

significantes recebidos do Outro. Quando estes marcos, vindos do Outro, entretanto, não se sustentam nem permitem à criança “[...] desdobrar o brincar até as suas últimas consequências” (Coriat, 1997, p. 193), um analista pode integrar algum elemento neste lugar do Outro da criança. A interpretação que a transferência permite, nas graves psicopatologias infantis, exige, afinal, uma suposição de sujeito, pelo analista, antes que haja um. Para que isso seja possível, o desejo do analista se faz suporte dessa aposta imaginária que, de acordo com Vorcaro (1999, p. 99) “[...] estica os signos em que a criança se atrela, até a produção de uma frase, de um dizer”. É exatamente o que a leva à hipótese de que o analista lê a manifestação da criança com o seu imaginário.

É com um texto imaginário que o analista veicula o simbólico, desabotando os signos a que a criança está aderida, para fazer deles significantes. É com esse texto que ele calcula a interpretação, entendida como a extensão metonímica em que o analista implica a criança numa rede discursiva. O analista engaja-se na manifestação da criança, estendendo a produção significativa, contando com seu imaginário que: repete, em ato, a manifestação da criança; faz-se de endereço para a ação da criança, tomando-a como um ato subjetivo; reendereça-se à criança; produz uma condição de impossibilidade de reprodução que faz forçagem para que a criança responda de outra maneira (Vorcaro, 1999, p. 99).

A mesma autora não deixa de nos alertar, entretanto, para o fato de que o analista não pode ler a manifestação da criança a partir de seu empréstimo imaginário numa relação de correspondência biunívoca. Ao privilegiar a manifestação da criança, ele a insere em redes diversas; no caso do autismo, como dissemos, antecipando e constituindo uma lógica que ainda não há (Vorcaro, 1999). Trata-se, pelo analista, de, emprestando sua voz, assegurar o reconhecimento dessa manifestação, destacando-a como significante e efetuando, assim, uma aposta, uma pressuposição de um saber, ainda que sem sujeito.

O analista deve se apresentar “[...] disponível sem invadir” (Jerusalinsky, 2015, p. 89), de modo que o objeto pode funcionar como regulador desta relação. Diferente do objeto autístico ou do objeto transicional, o ‘objeto de mediação’ pode ser recolhido na experiência clínica, já que muitas vezes é oferecido no contexto institucional. Tal objeto permitiria uma possível abertura ao Outro e um relançamento da expressão pulsional, a partir de uma postura do terapeuta que consistiria em apagar sua presença por trás do objeto, numa operação de escamoteamento, que faria do próprio objeto um intermediário [*truchement*] da relação com o sujeito. Esta via de trabalho foi privilegiada na pesquisa mencionada e pretendemos extrair ainda mais consequências da noção de mediação. Vejamos como Lacan (1999) faz uso do termo *truchement* em seu *Seminário 5*:

A introdução do sujeito numa realidade qualquer não é pensável, de maneira alguma, a partir da pura e simples experiência seja lá do que for – frustração, discordância, choque, queimadura e o que mais quiserem. Não existe um soletrar passo a passo do *Umwelt*, explorado de maneira imediata e tateante. No animal, o instinto vem em seu socorro, graças a Deus. Se fosse preciso o animal reconstruir o mundo, ele não disporia de vida suficiente para fazê-lo. Então, por que pretender que o homem, que, por sua vez, tem instintos muito pouco adaptados, tenha uma experiência do mundo como que com suas próprias mãos? O fato de existir o significante é absolutamente essencial nisso, e o principal intermediário [*truchement*] de sua experiência da realidade – é quase uma banalidade, uma tolice dizê-lo – é, apesar dos pesares, a voz. O ensinamento que ele recebe provém-lhe, essencialmente, da fala do adulto (Lacan, 1999, p. 230-231).

O significado da palavra *truchement*, segundo o dicionário *Le Petit Robert* (2014), é o de intérprete; ‘porta-voz’ [*porte-parole*]; pessoa que fala no lugar de outra, exprime seu pensamento. Na citação acima, destaca-se que a constituição subjetiva depende, de um lado, de o significante se colocar como intermediário da relação do sujeito com a realidade,

e, por outro lado, de este significante ser transmitido pela voz, pela fala de um adulto. Os modos de tratamento que pretendem que os autistas tenham uma aproximação gradativa com a realidade desconsideram que estas crianças possam fazer um uso partilhado de nosso universo simbólico pela via da palavra do Outro. É como se a condição de sujeito do autista estivesse, de fato, obliterada, porém, sem nenhum instinto para socorrê-lo, uma vez que nada faz de um ser humano inscrito na linguagem uma criatura comparada a um animal.

Uma das crianças atendidas em nosso grupo bem poderia ter incorrido em uma comorbidade orgânica, por exemplo, Síndrome Alcohólica Fetal, pelas enormes dificuldades de comportamento e compreensão. Agitado, desajeitado, inicialmente suas atividades no grupo restringiam-se a estourar balões. Deste barulho, surgiu o significante *pow*, que ele emitia assim que via uma das analistas do grupo. O *pow* passa, então, a ser ouvido como demanda para encher balões a serem estourados. Em seguida, Paulo começa a imitar o movimento de assoprar para encher o balão. Este sopro remete à história dos *Três porquinhos*, e Paulo não tarda a uivar. Pelo menos, foi isso que outra analista ouviu, sugerindo haver um lobo mau querendo entrar na sala. Todos do grupo ficaram surpresos com essa possibilidade e outra criança entra na brincadeira.

Alberto anima-se a enfrentar um lobo com um pato de plástico, assim como anima-se a esconder-se dele, convocando todos para segui-lo. Insistente, consegue o engajamento de Paulo, seu colega mais disperso, que, auxiliado por uma das interventoras, segue Alberto até o esconderijo e contém seus gritos, para que o grupo não fosse encontrado pelo lobo. Também com diagnóstico de autismo, mas bem próximo a um quadro de psicose infantil, Alberto apresentava grande fragilidade corporal, com dificuldade para usar suas mãos para amassar a massinha ou rasgar uma folha de papel. Nota-se que um pato precisaria ser bastante feroz para concorrer com um lobo! No caso de Alberto, Paulo e seus modos, digamos, expansivos, foram de extrema importância, mas a presença de mais de um analista igualmente produziu efeitos. Tanto é que as analistas passam de 'tias', de um modo geral, isto é, Alberto chamava a qualquer interventora de 'tia', para 'tias' que possuem um nome. É claro que a 'tia Renanda', que amalgamava o nome de duas analistas, tal como na holófrase, ainda precisava ser 'descolada', assim como na brincadeira empreendida por uma delas para 'descolar' Alberto da estagiária em quem ele 'grudava'. Também neste ponto, a presença de um terceiro intervindo na brincadeira de abraçar e se imiscuir no corpo do outro mostrou-se essencial.

Pois bem, se na brincadeira do lobo a presença de todos foi indispensável para acompanhar os movimentos e reações de Alberto e Paulo, também vemos a importância da presença em dupla quando uma das analistas propõe um jogo aparentemente simples, no qual um balão era arremessado na contagem 'um, dois, três e...já', e a outra responde oferecendo suporte (desta vez corporal) para que a criança consiga estar ali: sentada no chão, posiciona seu corpo como anteparo dorsal e auxilia Paulo em seus movimentos ao receber e jogar o balão. Das crianças do grupo, Paulo é o que mais se mostra comprometido em sua organização corporal. Apesar de em alguns momentos conseguir direcionar bem sua ação motora e gesticular com muita força e precisão, na maior parte dos encontros precisamos ter certo cuidado com os movimentos do menino: corre e tropeça, esbarra e derruba objetos, bate a cabeça ou partes do corpo em mesas e cadeiras, pisa em cima das brincadeiras das outras crianças sem parecer notar, chega a sentar em cima de outra pessoa (adulto ou criança) como se esta não estivesse ali.

Sabemos o quanto uma criança acometida por uma psicopatologia evidencia, com a (des)organização corporal, que, para o humano, a constituição das bordas do corpo não

são consequência de um processo maturacional, mas dependentes de inscrições advindas da relação com o Outro. Julieta Jerusalinsky (2014) nos mostra como todo intenso trabalho materno introduz um bordejamento do corpo do sujeito, enquanto ainda bebê, que se instaura em relação à superfície e aos seus buracos, erotizando e delimitando espacialmente as zonas nesse corpo, também inscrevendo um ritmo, uma temporalidade do seu funcionamento. Na cena que acabamos de descrever, acompanhamos a evolução do *pow*, inicialmente ligado ao estouro imediato dos balões – como já dissemos, mas que, também, viemos a saber, remetia aos rojões na favela onde Paulo vive – e tentamos introduzir aos poucos novos elementos, que pudessem favorecer e esticar o brincar: brincadeiras de encher e esvaziar, jogar o balão para o outro, fazer cesta, gol etc. Aqui, a proposta de oferecer um suporte para que fosse possível a Paulo jogar o balão, a partir da contagem ‘um, dois, três e... já’, parte de uma tentativa de construir uma borda/marcação temporal, o que não foi possível

Trata-se de colocar a voz e sua modulação, articulada como palavra ou como onomatopeia, no momento em que realmente pode vir a interessar à criança: no instante da descontinuidade da ação que a criança está a fazer ou observar, como modo de convocá-la a se engajar, a ligar o afeto que a atinge em seu corpo, ao jogo de uma série que procuramos sustentar para ela e da qual a situamos ou nos situamos como destinatário (Jerusalinsky, 2014, p. 266).

Neste jogo, facilitado pela presença das duas analistas e suas animadas vozes, faz-se presente o tempo da espera e precipitação, expectativa e realização, exigindo da criança uma organização mínima de seus movimentos e intenções. Com o suporte e aposta das analistas, Paulo consegue estender uma brincadeira que, antes, parecia restringir-se a um gozo autístico, como um curto-circuito da pulsão em que é muito difícil recolher algum prazer.

### **A voz que ecoa entre os analistas: uma música?**

O reconhecimento das defesas construídas por cada sujeito e, portanto, as suas invenções singulares, nos servem como importante direcionamento clínico. É exatamente neste ponto que, na experiência em grupo de que este trabalho dá notícias, interrogamos o que um analista é capaz de fazer pelo outro na sustentação da especificidade do seu lugar diante da criança autista, e, é claro, por esta última, a quem se destinam as intervenções. Habitualmente o atendimento psicanalítico a essas crianças é realizado individualmente, sob a justificativa, inclusive, da dificuldade de interação tão marcada em seus diagnósticos. Já de saída um desafio é colocado: como reunir em grupo crianças que, pela experiência do diagnóstico, constroem suas defesas justamente nesse ponto da sociabilidade, da relação com o outro?

Apesar dos desafios colocados, apostamos no trabalho em grupo como um dispositivo clínico interessante, posto que oportuniza aproximações entre essas crianças e possibilita que as intervenções dos analistas sejam menos invasivas e direcionadas. Além disso, privilegiando o aspecto da relação entre os analistas (o que um pode fazer pelo outro), pelo qual nos interessamos aqui, levantamos a questão de saber se o trabalho em grupo favorece que se mantenha nos profissionais presentes a atividade pulsional a despeito da recusa das crianças, na medida em que os analistas se ajudariam a ‘não desanimar’ frente a falta de resposta do sujeito autista, como é comum vermos acontecer com os pais.

Acompanharemos agora alguns destes efeitos a partir de mais registros das sessões. No recorte que será trazido a seguir, Estela mostra-se alheia aos chamados das analistas,

que decidem desenhar usando as colas coloridas de que tanto gosta [cabe dizer que as colas, que começam sendo enfileiradas por Estela e depois viram, aos nossos olhos, personagens saltitantes em um pula-pula, inspirados no fato de que notamos sua animação quando cantamos 'Pula, pipoquinha', já são um deslocamento das bolinhas de massinha, que serviam unicamente a uma brincadeira estereotipada e individual de colocar e tirar do caminhão, da caixinha etc.]. As analistas, nesta cena, discutem entre si os aspectos do desenho: um gatinho, que fará 'miau' – significante que pegamos emprestado da cantiga de roda 'atirei o pau no gato', com que brincamos com Paulo minutos antes, conseguindo alguma atenção de Estela. Enquanto elas conversam sobre o desenho, Estela, que estava no canto da sala, se aproxima, abandona as colas coloridas sobre a mesa, observa o desenho, sorri e emite um sonoro 'miau!'. Poderíamos supor ser mais fácil para a criança dirigir o olhar ou mesmo aceitar participar de uma brincadeira quando o endereçamento é de um analista a outro, e não diretamente a ela? Ferreira e Vorcaro (2017) consideram que a 'transferência diluída' entre vários pode apaziguar o sujeito, defendendo-o de um Outro invasivo. Além disso, poderíamos também supor que o prazer partilhado 'em paralelo' tenha, como efeito, pequenos graus de abertura na relação da criança com o outro? Ou, ainda, poderíamos pensar que foi algo da relação estabelecida com outra criança que suscitou o interesse de Estela, na esteira do que podemos supor sobre o que uma criança pode fazer pela outra? Teria a música uma função facilitadora na abertura à interação com o outro? Neste dia, Estela não apenas se detém no desenho, na imagem do gato, mas pronuncia 'miau'.

Desde o início dos atendimentos, nossa estratégia consistiu em aproveitar seu interesse por músicas para transpor certos elementos para massinha, isto é, modelar o 'pintinho amarelinho' e a 'borboletinha na cozinha', alterando a letra da música para situações do *setting*. Foi assim que no movimento de encher o caminhão com bolinhas de massinha, cantamos que o 'pintinho tinha muito medo do caminhão', e não 'do gavião', como na canção original. Tal mudança desencadeou uma ação imediata de Estela de pegar o pintinho e colocar dentro no caminhão, convidado que ela havia rejeitado reiteradamente quando vinha de nossa parte.

Pequenos deslocamentos permitiram a substituição das bolinhas pelas canetas hidrográficas, quando ficou um pouco mais fácil para Estela circular pela sala e, aos nossos olhos, talvez em uma 'alucinação antecipatória', endereçar-se ao outro: com um aspecto muito travesso, ela tentava rabiscar as paredes, ao que reagíamos estabelecendo limites. Estela parecia nos ignorar e poderíamos ter adotado medidas mais severas, se não estivéssemos advertidos do mecanismo da 'negação', já utilizado na cena do 'pintinho'. Compreendemos, então, o adjetivo que sua mãe usava para descrevê-la: 'tinhsa'. Em espelho, também continuamos insistindo com nossas intervenções.

Novos objetos entraram na brincadeira. Com as canetas e, em seguida com as colas coloridas às quais Estela se agarrava, tentávamos inserir novos elementos – modelados pela massinha ou desenhados com as colas – que guardassem alguma relação com o que quer que fosse que tivesse, em algum momento (nas sessões, em casa, na escola) despertado sua atenção e interesse. Assim, se uma cantiga de roda atraía o olhar, ainda que fugaz, de Estela, isso era suficiente para mobilizar uma ação nas analistas. As estrelas desenhadas nas mãos ou feitas com massinha, a partir da música 'brilha, brilha, estrelinha' conseguiam tirar Estela de um isolamento que a impedia até mesmo de sentir o contato de uma das analistas que tocava levemente em seu braço. De fato, era nesses momentos musicais que conquistávamos alguma resposta, demonstrando a necessária implicação desejante de quem se ocupa dessa função com crianças com graves psicopatologias.

Vimos o tempo de abertura ao outro ser estendido nas inúmeras festas de aniversário criadas para as bonecas, animais de pelúcia e até para as 'amigas' colas coloridas. Em uma das sessões, durante a canção *Parabéns pra você*, Estela vocaliza durante todo o tempo. Ela cede com a voz, acompanhando a música, e cede com o olhar, direcionando-o a todos os presentes, para, em seguida, brincar de comer um bolo, aos nossos olhos deliciosos, feito de massinha por uma das analistas. A partir daí, não sem surpresa, Estela acompanha uma das interventoras em uma dança divertidíssima para ambas.

O contato com Estela, de fato, era facilitado por uma aproximação indireta e pela mediação da música. Assim, por vezes os analistas brincavam entre si, mas justamente com esses elementos que supunham atrair a menina, ora transformando os objetos sonoros de suas cantigas favoritas em objetos concretos feitos de massinha, desenhos e brinquedos, ora nos utilizando das canções para dar um sentido e animar os movimentos repetitivos (estereotípias) e, para nós, maçantes, de Estela.

Com efeito, a música estava presente no grupo, de um modo geral, sempre que surgia a brincadeira de roda. Se, no início, Estela parecia tocada pela animação das outras crianças ao fazerem uma roda, observávamos que era também muito difícil para ela participar da cena. Foi necessário algum tempo para que Estela pudesse, primeiro aceitar entrar na roda, como quem não faz questão dela, estendendo uma mão sem nem nos olhar. Alguns segundos na roda, o corpo de Estela já se retirava, mas seu olhar se mantinha na brincadeira. Esse tempo se alongava cada vez mais até o dia em que Estela pode correr até os demais, segurar nas suas mãos desde o início da brincadeira, rodar ao ritmo da música, agachar no verso final e, sorridente, aplaudir. Foi preciso que a roda continuasse a girar para que Estela se engajasse. Sem nenhum forçamento de nossa parte, aquele movimento foi capaz de mobilizar algo em seu corpo que pudesse ser compartilhado com os demais.

Ainda pensando na função do 'objeto de mediação', o possível entrelaçamento entre o interesse do paciente e o desejo do terapeuta deve se guiar 'pelo' objeto, e não 'para' o objeto. O interesse da criança pela música certamente foi um facilitador no endereçamento ao e 'do' sujeito autista. Quando cantamos, o real da língua é encoberto pela dimensão imaginária. O fraseado musical seria uma imaginização da voz, na qual a escansão e o corpo tendem a ser anulados. Com o fraseado musical, o autista começa a jogar com o timbre para fazer um ajuste na distância que ele deve manter do Outro. A hipótese segundo a qual, para se tornar falante, o sujeito deve adquirir uma surdez específica em relação ao real da voz do Outro, situa o 'ponto surdo' como o lugar onde o sujeito, para advir como falante, deve poder esquecer que ele é o receptor do timbre original: ele deve poder se tornar surdo para o timbre primordial para falar sem saber o que diz, ou seja, como sujeito do inconsciente. O autista é aquele que não aceita a perda deste objeto pulsional que é a voz. A voz permanece, então, objeto pequeno 'a' não separado e se manifesta regularmente nos gritos das pessoas com autismo. Neste caso, podemos dizer que nada do significante concorre para um efeito de significação. Contudo, o autista pode construir uma dimensão sonora para esta voz, abrindo, assim, a possibilidade de um saber fazer com esse objeto. As músicas populares infantis constituem o artifício que Estela se serve para lidar com a voz 'natural' dela e dos outros.

De acordo com Calzavara e Vorcaro (2018, p. 45), "[...] o trabalho na clínica com autistas deverá seguir um modo particular de tratar o Real que o invade". Assim, tal como a voz maquínica, o fraseado musical seria um tratamento possível à relação específica do autista à presença vocal do Outro. No caso da voz maquínica, teríamos a expressão de uma fala sem subjetividade; já na música, estaria em jogo a expressão de uma subjetividade

fora da fala. É esta disjunção radical entre o dizer e o dito que é procurado pelo autista, permitindo-nos entender como a voz maquínica e o fraseado musical são os dois lados da mesma moeda: a voz maquínica tende para um dito sem dizer (um enunciado sem enunciação), enquanto o fraseado musical tende para um dizer sem dito (uma enunciação sem nenhum significado). Por essas duas abordagens, o autista tentaria se proteger dos efeitos de ressonância da língua, seja articulando-os na prosódia do canto, na via do imaginário, ou, pelo contrário, na via do simbólico, despindo-os de todo envelope prosódico, com a voz maquínica ou monocórdia, que consiste na codificação binária da língua.

No trabalho analítico com o autista, quando a criança está presa nesta questão do sonoro, uma orientação para o tratamento é a de iniciar um jogo com a dimensão do timbre para que uma ‘distância’ da ressonância seja possível e possa atenuar a atração mortífera que o real da voz exerce sobre o autista. Utilizar um robô investido pela criança autista ou entrar em sintonia com seu fraseado musical permite encontrar a frequência de ressonância aceitável para ela. Esta frequência de ressonância corresponderia ao ‘peso do sujeito’ suportável para a criança, nem mais nem menos. Se ela estiver acima do suportável, o autista fechará as orelhas, se estiver abaixo, ele continuará a ser indiferente à nossa presença. Este ajuste, que só pode ser feito singularmente, em uma clínica do detalhe, deve permitir uma nova amarração entre imaginário e simbólico como defesa contra o real.

Se a estrutura autística tem como características distintivas a retenção da voz e o primado do signo (Maleval, 2015), no caso de Estela, a música fazia circular um universo simbólico mormente recusado pela criança. As canções populares, que atravessaram a infância dos analistas do grupo, revelavam seu aspecto de *alíngua* a cada equívoco remarcado e provocador de uma surpresa: ‘não é isso!’, ‘você canta assim?’, ‘sempre cantei de outro jeito’, ‘na minha cidade, canta-se diferente’, ‘essa não é da sua época!’. Didier-Weill (1999, p. 66) afirma que “[...] quando canta a voz, é imediatamente a voz do Outro que, através do sujeito, se faz ouvir”. Ao cantarem, os analistas reviviam inconscientemente a transmissibilidade do simbólico em jogo na voz materna – colocavam em cena significantes recalcados, sem se darem conta de seus equívocos jamais revelados.

Ainda, Didier-Weill (1997) ressalta que se nos acontece de sermos abalados pelo que nos aparece como tão ‘familiar’ nessa nostalgia musical, é justamente porque não reconhecemos a música, mas somos reconhecidos por ela.

Como se, de repente, o ouvinte que havia em nós passasse para o outro lado e começasse a nos escutar. A escutar este impossível amor que por ser cantado pelo Sujeito vai poder, por ser assim revelado a nós mesmos, alçar o voo de um amor de transferência: uma vez que não somos mais nós que ouvimos a música, mas ela que começa a nos ouvir, nós a constituímos como Sujeito suposto saber sobre o qual transferimos nosso amor (Didier-Weill, 1997, p. 76).

Na passagem da posição de Ouvinte a de Sujeito ‘cantante’ que se localizaria a essência da transferência, pois “[...] ao cantarmos instaura-se com o Outro, instantaneamente evocado, uma relação transferencial onde o Outro é situado como bom ouvinte” (Didier-Weill, 1999, p. 63). É precisamente por poder realizar uma tal conjunção para o amor que nosso desejo pode deixar de ser angustiante para o Sujeito. Para Didier-Weill (1997, p. 71, grifo do autor), o que há de angustiante no *che vuoi?* não é tanto que o Outro esperasse algo sobre o que nada sabemos, mas que “[...] vivíamos o Outro como nos imputando a possibilidade de reconhecer e de outorgar-lhe esta ‘coisa’ que ele espera de nós”.

Sem falarmos, portanto, pudemos experimentar o que Didier-Weill (1999, p. 153) denomina “[...] poder de reversão da forclusão [...]” detido pela música, ligado à possibilidade que ela tem de “[...] tornar a pôr em jogo o circuito da pulsão invocante”. A

música de fato permitia que a falta dos analistas comparecesse no *setting* a partir de uma produção desejante: “Aceitar deixar-se confundir, estupefazer é a marca da falta no Outro” (Laznik, 2000, p. 90). Vale dizer que estupefação e alegria são as características da prosódia do *manhês*, cuja marca principal é não rejeitar um ruído, um balbucio, uma formação de palavra defeituosa, uma emissão sonora ininteligível, incompreensível, enigmática, como elementos fora do código da língua, mas, após um tempo de surpresa, deixar-se levar pela iluminação e reconhecer aí um chiste. Era com a música que tentávamos nos animar e fazer com que alguma atividade pulsional fisgasse Estela. A mãe nos alertou para esse recurso e nos falou do prazer de Estela pela dança. Com seu corpo, portanto, e com a mediação da música, Estela expressava sua subjetividade fora da fala. Acolhendo esta singularidade, foi possível a Estela partilhar seu movimento com os outros, seja através da dança, seja na brincadeira de roda. A respeito da dança, Didier-Weill (1999, p. 17) ressalta que ela é uma forma de o sujeito ser sem esperar do Outro uma resposta ao seu existir. “Tudo se passa, com efeito, como se no instante mesmo em que começasse a dançar, ele soubesse aonde tinha que ir, sem ter mais, daí em diante, que perguntar a quem quer que seja por que deveria ir para ali, nem como deveria fazê-lo”.

No trabalho desenvolvido em uma oficina de música, Lima e Lerner (2016) aludem ao ‘valor clínico da surpresa’. Desde suas pesquisas sobre o *manhês*, Laznik (2011) também sublinha a surpresa e o prazer como elementos fundamentais no tratamento do autismo. Servindo-se dessa prosódia específica, esta psicanalista consegue mobilizar afetos em bebês com retraimento relacional, que pode indicar um encaminhamento autístico. Estes bebês expressam em seu corpo os efeitos dessa fala, tal como Estela podia fazer através de sua dança. Isso mostra que o autista não está alheio à fala e à linguagem, podendo, inclusive, usufruir do gozo de *alíngua* – como a ausência do ponto surdo permite igualmente entrever. Talvez o desafio consista, muitas vezes, em não entrar no jogo da demanda – buscando encontrar um ponto de partilha em uma posição subjetiva que parece prescindir do Outro, ao recusá-lo veementemente –, mas fazer emergir a dimensão do desejo através de uma fala que convoque o sujeito a vir a ser. Com Didier-Weill (1997), mais uma vez, atestamos ser um fato indiscutível que, clinicamente, a música devolva o uso do significante a um sujeito que para isso tenha perdido a disposição. Em torno do pivô da música seria possível justamente acompanhar a metamorfose da mensagem do Outro em mensagem do Sujeito.

## Uma invocação

Acreditando que a constituição da voz própria possa vir a acontecer durante o tempo do tratamento, Catão e Vivès (2011) indicam que a possibilidade de uma saída da posição autística implica um manejo por parte do analista que acolha, em suas intervenções, a defesa construída pelo sujeito e leve em consideração as dimensões do chamado e do endereçamento característicos da dinâmica invocante.

[...] que ele se ofereça como um Outro que não seja muito presente, um pouco incompleto, furado, que não demande nada. Ou, então, que demande ao lado, mas que seja secretário das invenções da criança e que as legitime como produção de um sujeito suposto. Escutar a criança autista não somente é possível, mas implica sempre menos do que supomos: um esvaziamento de gozo também por parte do analista (Catão & Vivès, 2011, p. 89).

Se a voz que ecoa entre os analistas ressoa a animação libidinal necessária a esta clínica, em que o corpo é colocado a trabalho, afinal “[...] as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer” (Lacan, 2007, p. 18), Vivès (2009) nos lembra de que Lacan,

ao conferir a invocação, como ao olhar, o estatuto de pulsão, propõe uma nova dialética das pulsões. Junto ao objeto oral e ao objeto anal, articulados à demanda (à demanda ao Outro e à demanda do Outro, respectivamente), ele introduz o olhar e a voz, que concernem ao desejo – o olhar aparece associado ao desejo ‘ao’ Outro, enquanto a voz aparece associada ao desejo ‘do’ Outro. Este autor nos ajuda a compreender a demanda como “[...] uma exigência absoluta feita ao Outro de se manifestar, aqui e agora” (Vivès, 2009, p. 330). Ao contrário, o sujeito invocante escaparia dessa dependência, uma vez que se trataria não de uma demanda dirigida a um outro que estaria lá, mas sim “[...] de uma invocação que supõe que uma alteridade possa advir de onde o sujeito, pura possibilidade, seria chamado a vir a ser” (Vivès, 2009, p. 330). Vivès, assim, toca no que, neste trabalho, nos desperta a respeito do desejo do analista e seu lugar na clínica, já que

Essa questão da invocação permite-nos repensar os móveis do sujeito-suposto-saber que nesse processo se torna sujeito-suposto-saber-que-há-sujeito e que, supondo isso, chama-o a advir. A suposição do psicanalista se reduz então – mas nessa redução se condensa toda a ética da psicanálise – ao fato de que, apesar dos sintomas que entram o paciente, há sujeito que é chamado a ex-sistir (Vivès, 2009, p. 330).

Se, no que tange à clínica com a criança, sobretudo a autista, cabe ao analista se responsabilizar pela autorização que ele se dá para responder a uma demanda de ajuda, a qual sempre provém de um outro (sejam os pais, seja a escola), interessa-nos pensar em que se implica o desejo de analistas, quando trabalham juntos, inseridos em uma instituição, para que, no exercício de sua função, contemplem as exigências éticas da prática psicanalítica.

Acreditamos, em acordo com Di Ciaccia (2005, p. 46), que estes analistas se sustentem no Outro desejante, “[...] mesmo que regulado e limitado, não fazendo qualquer concessão a um transbordamento que se dirigiria rumo a um Outro que gozaria do sujeito”. Para tanto, este autor destaca como condição a de que cada profissional saiba se portar “[...] em nome próprio, com o próprio estilo, com as próprias capacidades, sabendo pôr em jogo a própria imagem, a própria presença e a própria ausência, os próprios interesses, a própria relação teatral com a vida, com o corpo e com o desejo” (Di Ciaccia, 2005, p. 47). Pôr-se em jogo, dirá Di Ciaccia, quer dizer assumir, em primeira pessoa, a responsabilidade sobre a invenção de modalidades de se tornar parceiro da criança, a fim de que seja possível “[...] a invenção do encadeamento de um trabalho já iniciado pela própria criança autista, a partir das manipulações que faz com o próprio corpo e com os objetos que a completam, elevando-os à dignidade de significantes” (Di Ciaccia, 2005, p. 45).

Essas são algumas articulações necessárias para que possamos relacionar a dimensão da voz, sua implicação na constituição subjetiva e a possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias clínicas frente à criança autista, que se distanciem cada vez mais de receitas terapêuticas pré-fabricadas e que valorizem um cuidado que considere o tempo e o lugar da palavra. Além disso, constatamos os efeitos desta direção de tratamento também em crianças em que suspeitávamos do diagnóstico de autismo, mas que certamente se enquadravam no critério de graves psicopatologias da infância. O atendimento em grupo não precisa se prender a um diagnóstico, pois, muitas vezes, a diversidade de crianças contribui para efeitos constitutivos entre elas. O grito de um ressoa no ouvido do outro, produz uma ecolalia, vira música, roda e dança. O lobo mau assopra um balão, derruba um muro e ‘pela estrada afora’ ninguém vai mais sozinho. Os significantes circulam no grupo e cada hora aparecem na boca ou na brincadeira de alguém. Cada grupo possui sua singularidade e sua forma de funcionar. Por isso, a transmissão deste método não pode ser feita sem o recurso aos próprios casos atendidos. No *Groupe*

*Relais*, outras crianças e interventores foram protagonistas de várias vivências, a cada grupo formado. Porém, o que une ambas as experiências é a consideração do saber por parte das crianças (Orrado, 2017), na medida em que reconhecemos a importante função de proteção das defesas que elas construíram. Só assim é possível pensar uma mediação para cada um e uma orientação para o grupo que se guie pelos sujeitos em atendimento, e não por um modelo ideal normalizador.

## Referências

- Calzavara, M. G. P., & Vorcaro, A. (2018). Efeitos da incidência da linguagem no corpo do sujeito autista. *Tempo Psicanalítico*, 50(2), 31-50. Recuperado de: [http://revista.spid.com.br/index.php/tempopsicanalitico/article/view/408/pdf\\_132](http://revista.spid.com.br/index.php/tempopsicanalitico/article/view/408/pdf_132)
- Catão, I., & Vivès, J.-M. (2011). Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. *Estudos de Psicanálise*, (36), 83-92. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372011000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300007)
- Coriat, E. (1997). *A psicanálise na clínica de bebês e crianças pequenas*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Di Ciaccia, A. (2005). A prática entre vários. In M. M. Lima & S. Altoé (Orgs.), *Psicanálise, clínica e instituição* (p. 34-54). Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos.
- Didier-Weill, A. (1997). *Nota azul: Freud, Lacan e a arte*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa.
- Didier-Weill, A. (1999). *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Ferreira, T., & Vorcaro, A. (2017). *Tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Jerusalinsky, J. (2014). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador, BA: Agalma.
- Jerusalinsky, J. (2015). A criança exilada da condição de falante. In A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê Autismo* (p. 22-51). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. Trabalho original proferido em 1954-55.
- Lacan, J. (1998a). A direção do tratamento e princípios do seu poder. In J. Lacan. *Escritos* (p. 591-652). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. Trabalho original publicado em 1958.
- Lacan, J. (1998b). A ciência e a verdade. In J. Lacan. *Escritos* (p. 869-892). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. Trabalho original publicado em 1973.
- Lacan, J. (1999). *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. Trabalho original proferido em 1957-58.

- Lacan, J. (2007). *Seminário 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. Trabalho original proferido em 1975-76.
- Laznik, M.-C. (2000). A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Estilos da Clínica*, 5(8), 80-93. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282000000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100008)
- Laznik, M.-C. (2011). *Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. (2014). Paris, FR: Petit Robert.
- Lima, T. M. T., & Lerner, R. (2016). Contribuições da noção de pulsão invocante à clínica do autismo e da psicose. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(4), 720-736. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n4p720.10>
- Machado, A. M. (2018). *Abrindo caminho*. São Paulo, SP: Ática.
- maleval, J.-C. (2015). Por que a hipótese de uma estrutura autística. *Opção Lacaniana Online*, 6(18), 1-40. Recuperado de: [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_18/Por\\_que\\_a\\_hipotese\\_de\\_uma\\_estrutura\\_autistica.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_18/Por_que_a_hipotese_de_uma_estrutura_autistica.pdf)
- Orrado, I. (2017). La médiation artistique: l'accueil du public en situation de handicap. *Psychothérapies*, 37(3), 153-160. Recuperado de: [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=PSYS\\_173\\_0153&contenu=article](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PSYS_173_0153&contenu=article)
- Sibemberg, N. (2015). Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In A. Jerusalinsky (Org.), *Dossiê autismo* (p. 22-51). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Vivès, J.-M. (2009). Para introduzir a questão da pulsão invocante. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 12(2), 329-341. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142009000200007>
- Vorcaro, A. (1999). *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

Recebido em 24/05/2019

Aceito em 24/06/2020