

O uso de objetos e filmagem no tratamento psicanalítico em grupo de crianças autistas

Ariana Lucero^{a*} 
Renata Tavares Imperial^b 
Fernanda Stange Rosi^c 
Luana Gaigher Gonçalves^c 
Marcelo Gava^a 
Manuella Bersot^c 
Jorge Luís G. dos Santos^a 

^aUniversidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil

^bCentro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil. Vitória, ES, Brasil

^cPsicóloga clínica, Vitória, ES, Brasil

Resumo: Este artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o uso de objetos no tratamento psicanalítico do autismo, que envolveu a realização de um atendimento em grupo de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em uma instituição pública de saúde mental. O registro audiovisual dos atendimentos mostrou-se um componente indispensável desta abordagem, em especial nas reuniões com os pais e nas supervisões, convidando a uma reflexão acerca de seu estatuto. A questão da constituição subjetiva e o problema do diagnóstico na infância permearam as discussões aqui propostas.

Palavras-chave: autismo, psicanálise, psicopatologia, psicoterapia de grupo, saúde mental.

Introdução

Este artigo visa apresentar os resultados do projeto de pesquisa e extensão “O uso de objetos na direção de tratamento psicanalítico da criança autista: proposta de uma parceria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com o Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSi) de Vitória – ES”. Para a pesquisa, bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) permitiram a prática com autistas em instituição durante um estágio pós-doutoral no *Centre Médico-Psychologique Petite Enfance* (CMP) do *Hôpital Maison Blanche* (Paris, França), sob a supervisão da psicanalista Dra. Marie-Christine Laznik. No âmbito da extensão, a demanda dos serviços públicos por formação e o compromisso ético-político do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional fizeram que surgisse a possibilidade de intervir com crianças frequentadoras do CAPSi diagnosticadas com autismo. Acreditando que um trabalho em conjunto entre a UFES e o CAPSi poderia favorecer a ampliação do cuidado a essas crianças e que os efeitos desta experiência poderiam ser transmitidos a outros serviços, ou inspirar novas pesquisas, foi estabelecida uma parceria via Escola Técnica e Formação Profissional

de Saúde de Vitória (Etsus – Vitória). Após a aprovação da proposta pelo Comitê de Ética, foram iniciados os atendimentos em grupo em junho de 2017. Semanalmente, com duração de duas horas, os encontros seguiram até o mês de julho do ano seguinte.

Neste artigo escolhemos abordar mais especificamente o estatuto do objeto e o uso de filmagem no tratamento psicanalítico em um grupo de crianças autistas. No entanto, o grupo em si, seu funcionamento e os efeitos mútuos entre seus integrantes permeiam toda a discussão – de forma que não descartamos a possibilidade de futuramente dedicar um trabalho exclusivo para essa temática.

Método

Na instituição pública francesa (CMP), o denominado *Groupe Relais* é composto por três educadores especiais (modalidade de formação específica da saúde mental na França), três crianças autistas, um estagiário de psicologia (graduado e em formação psicanalítica) e um supervisor. Os educadores se revezam¹ 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

1 O nome do grupo foi dado em função dessa possibilidade de os profissionais se revezarem (*se relayeur*) na atenção às crianças, podendo se apoiar uns nos outros como uma verdadeira equipe.

* Endereço para correspondência: luceroariana@yahoo.com.br



do estagiário. Durante duas horas, as crianças têm liberdade para escolher suas brincadeiras sem que uma meta seja delimitada antes de cada atendimento. Não havia nenhuma proposta de atividade forçosamente coletiva no grupo, exceto nos trinta minutos finais, em que a equipe buscava reunir as crianças ao redor da mesa para lanche. Ainda que nenhuma elaboração conceitual sobre essa experiência tenha sido formalizada, a análise dos vídeos ratificou o que havíamos observado em relação às mudanças subjetivas em cada uma das crianças. Ao reproduzirmos esse modelo no Brasil, podemos oferecer algumas chaves de leitura para as equipes francesas que se servem de métodos não rigidamente estruturados para tratamento do autismo.

Em uma tentativa de aproximação do modelo francês, o grupo contou com três crianças diagnosticadas como autistas (usuárias do CAPSi), três psicólogos e dois estudantes de psicologia, todos em formação psicanalítica. Foram mantidas as duas horas de duração, reservando os trinta minutos finais para o lanche, assim como a designação de um adulto para cada criança, sem que esses “pares” fossem previamente estabelecidos, sob a aposta de que as próprias crianças pudessem manifestar algo de uma posição subjetiva na escolha do interventor² com quem interagir. Nas graves psicopatologias infantis, como ressalta Vorcaro (1999), faz-se necessária a suposição de um sujeito, num ato de antecipação, antes que haja um. Diferentemente do *Groupe Relais*, em nosso projeto tínhamos um interventor extra, atuando 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 estagiários, 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 era revezada entre os interventores; o que sempre sobressaía, porém, 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, quem filmava e 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 (1973/2003) 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 o dito também trazia um novo olhar sobre a edição dos vídeos.

Com vistas a transmitir a experiência deste trabalho, priorizaremos dois eixos que se interligam: o uso dos objetos na clínica em crianças com graves psicopatologias e o uso específico da câmera enquanto objeto que nos fornece imagens a serem trabalhadas tanto com a equipe quanto com os familiares. Tais reuniões, realizadas a cada dois meses, também foram um diferencial do trabalho desenvolvido no Brasil e tiveram um papel tão relevante para o tratamento que podemos considerá-las indispensáveis à adoção desta metodologia. Sobre esse ponto, vale ressaltar que apresentamos aqui alguns motivos pelos quais entendemos que este trabalho responde às condições de intervenção sustentadas pela psicanálise: partir do interesse da criança, respeitar as defesas que ela já construiu (Lucero & Vorcaro, 2017a) – o que implica não ver seus sintomas como disfuncionais –, considerar o lugar da criança no discurso dos pais (Lacan, 1969/2003) e, principalmente, não tratar o conceito de grupo como algo fechado e estático. Isto é, nosso grupo não pretendeu, de antemão, a existência de uma interação ou uma produção coletiva entre as crianças – o que não significa dizer que não havia um desejo de abertura ao laço social por parte dos interventores, ainda que atentos ao fato de que essa demanda não poderia vir de forma direta por parte da equipe nem como objetivo do tratamento, ainda que fosse um efeito possível.

Será possível constatar neste artigo um discurso atravessado pela psicanálise, mesmo que não nos aprofundemos no aparato teórico que sustenta a proposta de que damos notícia. Tampouco poderemos nos deter com minúcia nos casos clínicos acompanhados, o que ficará certamente para outras publicações. Por ora, lembramos a extrema mutabilidade que caracteriza a infância e o perigo de adotarmos um diagnóstico de forma definitiva nessa fase da vida. Apostando na possibilidade de mudanças na constituição subjetiva e mesmo de inscrição de certos traços que permitam tal conformação, passemos ao nosso primeiro ponto de discussão.

O uso de objetos no tratamento

Desde as primeiras descrições do autismo no âmbito da psicopatologia infantil, Kanner (1943) já destacava um tipo particular de relação do autista com os objetos “que não mudam de aparência e posição, que conservam sua mesmice e nunca ameaçam interferir na solidão da criança...Ela [a criança autista] tem uma boa relação com objetos; interessa-se por eles, pode brincar com os mesmos por horas seguidas”. Na psicanálise, Francis Tustin (1975) cunha o termo “objetos autísticos” para designar certos objetos que servem para manter o isolamento de crianças autistas, que se sentem confortáveis e satisfeitas quando estão com seus objetos. Em sua concepção, esses objetos seriam patológicos, pois resultariam de um autoerotismo que se desviou e

2 Como as três psicólogas e os dois alunos de psicologia realizam sua formação psicanalítica em diferentes instituições e por diversas vias, adotaremos o termo interventor para se referir a qualquer adulto do grupo, na medida em que não julgamos necessário discernir as profissionais dos estagiários.

se tornou perverso. Para Tustin (1984), o uso excessivo dos objetos entrava o desenvolvimento da capacidade simbólica, excluindo um uso transicional e comunicativo deles. Assim, uma das vias de tratamento do autismo é a retirada dos objetos autísticos da criança, deixando-a sem essa defesa contra o mundo externo – o que a tornaria, por isso, mais permeável à sua influência.

Buscando reaver a importância dos objetos na clínica do autismo, Maleval (2009) organizou uma coletânea de artigos intitulada *O autista, seu duplo e seus objetos*, cujo objetivo era refletir sobre as soluções que os autistas encontram para lidar com suas dificuldades de se dirigir para o exterior. Ao invés de conceber o objeto como algo que fecha o autista em seu mundo, ou o duplo como um perseguidor – tal como temos o relato em alguns casos de delírio paranoico, bem como na literatura interpretada à luz de Otto Rank (2013), que analisa desde o conto comentado por Freud (1919/2006), “O homem de areia”, de E.T.A Hoffmann, até “O duplo”, de Dostoiévski –, os autores se esforçam para mostrar como o duplo e os objetos podem ser fontes de “animação libidinal” para o sujeito, desde que manejados clinicamente.

Partindo da premissa de que “a principal orientação para o atendimento psicanalítico ao paciente autista é fazer valer, no tratamento, as defesas que o sujeito foi capaz de estruturar, pois isso é o próprio sujeito, o que lhe é mais singular” (Lucero & Vorcaro, 2017a, p. 95), interessava-nos abordar especificamente o uso dos objetos pelos autistas e interrogar a melhor forma de inseri-los no contexto de tratamento. Sobre isso, vejamos as considerações de Maleval (2017):

no horizonte de todas as abordagens educativas – incita que se considere uma evidência de que, para ajudar o autista, convém ‘tratar [o seu] apego inadequado aos objetos ou [a sua] adesão inflexível às rotinas quotidianas’ (Hemsley et al., 1978, p. 479). Uma abordagem orientada pela psicanálise leva a se desconfiar desses pressupostos – não só por razões éticas, mas também porque eles não consideram o trabalho de proteção contra a angústia em curso nessas condutas. (p. 297)

Com a suposição de que uma relação direta analista-criança pode, muitas vezes, ser incômoda para o autista, apostamos no poder mediador do objeto. O uso desses possibilitaria uma relação de troca pela via lúdica, para, então, tornar viável à criança se soltar do objeto, deixar que algum interventor o manipulasse e permitisse sua inserção no circuito das trocas, ou seu “circuito pulsional”, como a psicanálise nos permite nomeá-lo³.

Com efeito, para Orrado e Vivès (2016), os *objetos de mediação* devem permitir uma possível abertura ao outro e um relançamento da expressão pulsional – isto é, o direcionamento dos interesses do sujeito para o exterior, ao contrário do que observamos nos casos de autismo. Em seu seminário *A angústia*, Lacan (1962-1963/2005) fala de um *gozo autístico* para se referir a qualquer tipo de relação do sujeito com o objeto de seu desejo que não passa pelo campo do grande “Outro”; isto é, que desconsidera o universo simbólico, o mundo da linguagem e das palavras.

Importa marcar que a satisfação em jogo, no autismo, é mormente buscada no próprio corpo, sem que, contudo, isso configure um autoerotismo, como sugere Tustin (1984). Lembremos que Bleuler (citado por Hochmann, 2009) cunha o termo autismo justamente retirando *eros* – a libido ou a vida – de *autoerotismo*. Sem esse componente, que para Freud (1920/2006) operaria a ligação dos seres humanos uns aos outros, os autistas podem ter sua atividade pulsional limitada a objetos concretos, que prescindem do investimento libidinal de outras pessoas.

Fazer dos objetos concretos objetos de mediação é uma orientação simples e usual no contexto institucional (Orrado & Vivès, 2016). Levando em conta a especificidade de nossos pacientes no que se refere a adesão às rotinas, antes de cada atendimento organizávamos a sala sempre da mesma maneira: cobríamos o chão com grandes placas de EVA, sobre as quais eram dispostas mesas e cadeiras infantis, e espalhávamos pelos quatro cantos do cômodo livros de histórias, carrinhos, animais de plástico ou pelúcia, materiais de desenho, massas de modelar, dentre outros brinquedos – sempre cuidando para que algo de familiar na disposição dos objetos fosse (re)encontrado pelas crianças. A partir disso, cada criança estabeleceu uma relação específica com os objetos/brinquedos disponíveis no ambiente, inclusive, vale ressaltar, com a câmera filmadora, importante elemento nas sessões.

No início dos atendimentos em grupo, Estela tirava e colocava bolinhas de massinha de um caminhão; Paulo estourava balões, gritando “pow”; e Alberto organizava letras em ordem alfabética⁴: três crianças entre 3 e 4 anos diagnosticadas como autistas, mas com desenvolvimentos psíquico e verbal bem diferentes. Enquanto Estela não falava, no máximo emitindo alguns sons (em especial, aqueles referentes a músicas), Paulo gritava bastante e emitia alguns sons significantes, frequentemente de forma holofrásica, como o “grroito” para falar do biscoito, ou outras palavras que sempre pareciam cortadas. Já Alberto era capaz de falar de forma clara, porém, muitas vezes, repetia as palavras e frases escutadas, sem aparecer em primeira pessoa como sujeito da enunciação.

3 É em seu *Seminário 11* que Lacan (1964/1979) desenvolve o circuito da pulsão afastando-se da teoria do apoio freudiana e relacionando-o a presença do Outro – daí ele envolver uma “troca” fundamentalmente simbólica. Vladimir Safatle (2007) destaca que o “Outro” com “o” maiúsculo é o sistema estrutural de leis simbólicas que organizam

previamente a maneira como o “outro” empírico pode aparecer para o sujeito. No entanto, como o Outro pode ser representado por uma figura empírica, Lacan falará, por exemplo, do Outro materno.

4 Os nomes das crianças são fictícios.

Esse cenário configurou nossa primeira impressão das crianças e, vale dizer, se transformou em um tempo relativamente rápido. Olhando retrospectivamente e com o auxílio das filmagens, vemos como o grupo, a presença de outras crianças e dos vários interventores foi importante para essa mudança. O simples fato de ver um colega brincando de outra coisa chamava a atenção mesmo de Estela, que, entre as três crianças, era a mais fechada às intervenções. No segundo dia de grupo, por exemplo, ela se interessa e se aproxima das letras com as quais Alberto brincava. Sempre de forma discreta, olhando de soslaio, Estela mostrou-se atenta ao que se passava ao redor, à câmera, à música. Alberto, de forma similar, mostrava-se sempre atento ao que Paulo fazia. Se, por um lado, Paulo parecia bagunceiro e desorganizado para seus padrões, vimos, por outro, que ele foi capaz de exercer uma importante função em sua constituição subjetiva, já que portava uma animação que era atraente para Alberto; aliás, mesmo que Paulo parecesse desatento, derrubasse coisas no chão e passasse por cima dos brinquedos dos outros, ele nos surpreendeu quanto à sua capacidade de perceber aquilo que se passa ao redor. Foi assim que ele se deslocou do papel daquele que perturbava e atrapalhava para o papel da criança que oferecia alguma animação libidinal aos demais. Se tínhamos dúvidas quanto ao seu acolhimento no grupo – seria um caso de autismo? –, a suspensão do diagnóstico mostrou-se, para nós, de extrema relevância. Afinal, se da perspectiva psiquiátrica do DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) todos os nossos pacientes podem ser incluídos no espectro autista, sob o ponto de vista da psicanálise, optamos pelo indecído das graves psicopatologias infantis – que incluem os quadros de autismo, psicose e debilidade (Vorcaro, 1999) – na aposta de que uma intervenção clínica nesse período permitisse inscrições subjetivas que ampliassem as possibilidades de estabelecimento do laço social, sendo, portanto, constitutivas.

Apesar do controverso diagnóstico recebido, cabe destacar que Paulo era a criança que mais se aproximava de estabelecer uma relação autística com os objetos, no sentido dado por Tustin (1975, 1984) de fechamento para a relação com o Outro. Dessa forma, uma primeira direção clínica foi ofertar objetos que pudessem substituir os balões, guardando alguma relação metonímica com eles: por exemplo, o João Bobo inflável (difícil de estourar) e a língua de sogra (que se pode assoprar). Pensávamos em ofertar algo que pudesse favorecer a duração da brincadeira ou com que ele pudesse engajar seu corpo mais facilmente, afinal, a língua de sogra exige menos esforço para assoprar do que o balão. No entanto, Paulo já havia eleito seu objeto e o trabalho clínico foi desdobrado a partir da introdução de novos elementos que pudessem favorecer e esticar o brincar com os balões: brincadeiras de encher e esvaziar, jogar o balão para o outro, fazer cesta, gol etc.

A agitação de Paulo, que aqui nomeamos de animação libidinal, chamava cada vez mais a atenção

de Alberto, que insistia em denunciar seu comportamento “inadequado” em falas como: “olhem, ele está comendo massinha”; “o Paulo derrubou”. Notamos ainda que as acusações de Alberto revestiam-se de admiração ou vontade e, quando perguntamos se ele queria rasgar uma folha de papel, tal como Paulo tinha acabado de fazer, ficou evidente sua fragilidade corporal: Alberto não conseguia rasgar uma folha, como também mal pegava a massinha com as mãos – preferindo que nós modelássemos para ele –, e tampouco era capaz de derrubar uma torre de blocos de madeira.

Os conflitos entre Alberto e Paulo eram ora motivados pela recusa do primeiro em brincar ou dividir seus brinquedos, ora ligados à inveja do segundo. Para Lefort e Lefort (1990), a inveja se caracteriza por se dirigir a algo de que não se tem vontade; o que suscita esse sentimento é uma imagem de completude do outro, como se esse outro tivesse atingido uma satisfação plena com aquilo que lhe traz o Outro. Todas as vezes em que Paulo interferia nas brincadeiras de Alberto, tínhamos a impressão de que ele não queria nada daquilo, mas se incomodava em ver Alberto recebendo a atenção dos interventores ou demonstrando algum prazer com os objetos. Diferentemente de Paulo, Alberto podia passar uma sessão inteira brincando com apenas um interventor, permanecendo bastante tempo na mesma atividade.

Quando era interpelado bruscamente por Paulo, Alberto chegava a confundir-se com ele, pedindo desculpas quando era agredido. Lembramos, aqui, do artigo “O estranho”, em que Freud (1919/2006b) aborda o duplo com referência ao sujeito que se identifica com o outro a ponto de ficar em dúvida sobre quem é, ou, ainda, substitui o seu próprio eu por um estranho. Certa vez em que batia sem cessar no João Bobo, emitindo seus gritos, Paulo é chamado de “monstro” por Alberto: “o estranho duplo precisa incomodar justamente ‘todas as horas de doce convívio’” (Rank, 2013, p. 15). Tal como nos exemplos da literatura – em que o duplo aparece como o avesso do herói que, ao tentar impedir seu alterego de prosseguir com ações das quais discorda, acaba por eliminar a si mesmo ao atentar contra sua imagem –, Alberto parecia atingir a si mesmo quando revidava uma agressão de Paulo, demonstrando mais sofrimento nesses momentos do que naqueles que era alvo. Ele não se reconhecia como autor da ação violenta, acusando o colega de tê-la cometido. Aliás, Alberto, assemelhando-se ao escritor James Joyce, na leitura feita por Lacan (1975-1976/2007), parecia não ter afeto quanto à violência sofrida corporalmente, como nas vezes em que expunha seu próprio corpo, desprotegendo-se para manter intactos os objetos de sua brincadeira. Para Alberto, os objetos garantiam uma certa estabilidade e foram usados como instrumentos de mobilização do seu corpo: foi importante tocá-los, senti-los, amassar e cortar a massinha, derrubar os blocos de madeira.

A relação que Estela estabeleceu com os objetos é, também, muito interessante. Muitas bolinhas

feitas de massinha foram repetidamente colocadas e retiradas de recipientes e orifícios de outros brinquedos enquanto ela recusava nossa intromissão de maneira muito enfática, fosse mudando de lugar na sala, fosse empurrando a mão do interventor que tentava entrar na brincadeira. Nossa primeira 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, ao contrário do que ela vinha fazendo reiteradamente com todas as nossas tentativas de nos somarmos à sua brincadeira.

Pequenos deslocamentos permitiram a substituição das bolinhas pelas canetas hidrográficas a partir do momento em que Estela passou a circular mais facilmente 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 caso não estivéssemos advertidos a respeito do mecanismo da *negação* (Lucero & Vorcaro, 2017b), já utilizado na cena do “pintinho”. Compreendemos, então, o adjetivo que sua mãe usava para descrevê-la: “tinhosa”. Em espelho, também continuamos insistindo com nossas intervenções.

Novos objetos entraram na brincadeira. Com as canetas e, em seguida, com 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 houvesse, em algum momento (nas sessões, em casa, na escola), despertado sua atenção e interesse. Assim, se uma cantiga de roda como “Atirei o pau no gato”, cantada em uma brincadeira de Paulo, atraía o olhar, ainda que fugaz, de Estela, isso era suficiente para que, no papel, um gatinho fosse desenhado. Algum sucesso adveio das nossas muitas investidas, com estrelas feitas com massinha (“Brilha, brilha, estrelinha”), ou então transformando as colas coloridas em crianças muito alegres e saltitantes (“Pula pipoquinha”), em uma criatividade incansável. De fato, conquistávamos, nesses momentos, 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 (delicioso aos nossos olhos) feito de massinha por um dos interventores. A partir daí, não sem surpresa, Estela acompanha uma das interventoras em uma dança divertidíssima para ambas.

O contato com Estela era, de fato, facilitado por uma aproximação indireta e pela mediação da música. Assim, por vezes, os interventores 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 utilizando das canções para dar um sentido e animar os movimentos repetitivos (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 aceitar entrar na roda, como quem não faz questão dela, estendendo uma mão sem nem nos olhar, e, depois, correr até os demais, segurar nas suas mãos, rodar ao ritmo da música, agachar no verso final e, sorridente, aplaudir. Importante dizer que, nesse episódio mais entusiasmado, a presença da câmera foi fundamental, já que Estela se coloca atrás das lentes para suportar olhar para a roda antes de correr até lá. Teria a câmera feito a função de anteparo, permitindo alguma mediação na relação entre Estela e os outros participantes do grupo? Que outras funções poderíamos atribuir a esse objeto? É do que falaremos a seguir.

O uso da câmera filmadora e a função das imagens

Para abordarmos a função da câmera nos atendimentos e, em especial, no tratamento de crianças autistas, faz-se imprescindível considerarmos o objeto olhar, tão importante para constituição subjetiva.

O olhar de Estela através da câmera é um passo importante para quem se recusava, de forma veemente, a dirigir o olhar ao Outro. Em muitos momentos, seu olhar nos fazia lembrar o relato de Rosine Lefort sobre Marie-Françoise: “é seu olhar que erra no vazio, perdido; ele está morto e dá a impressão de um muro” (Lefort & Lefort, 1990, p. 177); não apenas nos momentos em que não cede o olhar, mas também quando o dirige a quem dela se ocupa, inclusive a mãe. No início dos atendimentos, Estela parecia ignorar que estava sendo filmada, desde que o estagiário responsável pela filmagem não falasse com ela. Revendo os registros, notamos que a voz por trás da câmera atraía o olhar de Estela e parecia provocar-lhe um estranhamento por demais atrativo e irresistível para se manter em sua defesa autística de recusa. Não sabemos se foi o silêncio inicial que

permitiu tal abertura ou se novamente a *negação* estaria em jogo, fazendo daquele que menos deveria intervir no grupo a pessoa com quem Estela estaria mais disposta a interagir. O fato é que o agente da câmera foi capturado por Estela e o grupo teve que começar a se revezar também nessa função, que, a princípio, era a única designada para uma pessoa específica.

Alberto, por sua vez, não olhava diretamente para ninguém, chamava todos os adultos de “tia” ou “titia”, não fazendo distinção entre os interventores quando os solicitava; ele parecia olhar para todos e para ninguém ao mesmo tempo. Em contrapartida, desde o primeiro grupo, olhava para a câmera, o que nos fez interrogar se esta representaria um olhar anônimo, ou se funcionava também como um anteparo e, portanto, o olhar de quem filmava ficava menos intrusivo. Em diversos momentos, Alberto convocava quem filmava para lhe mostrar um brinquedo ou o que estava fazendo.

No que se refere especificamente àquilo que olhava, pudemos constatar, ainda que *só depois*, com o auxílio das filmagens, o olhar de Alberto para Paulo, que aí parecia funcionar como seu duplo – isto é, como aquele portava uma animação e vivacidade aparentemente difíceis para Alberto. Com frequência, olhar a brincadeira de Paulo era o máximo possível para ele, recusando-se a participar quando era convidado. Chamou-nos a atenção o dia em que Alberto se apropriou de um dos objetos/brinquedos privilegiados de Paulo: os livros de historinhas infantis. Ele tentou contar a história à sua maneira e requisitou que o colega estivesse presente, que viesse escutar sua história, apesar de já ter os olhares de três dos cinco adultos presentes no atendimento. Essa postura nos fez interrogar como se estabelecia o circuito pulsional para Alberto, que oscilava entre um *ser visto* de forma passiva e um *olhar* que pareciam prescindir do prazer do Outro, servindo unicamente a seu *gozo autístico*.

Freud (1915/2017) descreve o trajeto pulsional em três tempos: um *ativo*, em que o bebê busca o objeto externo; um *reflexivo*, marcado pelo retorno da pulsão para o próprio corpo de maneira autoerótica; e, por fim, um *passivo*, necessário ao remate pulsional e momento em que a criança *se faz* objeto de um *novo sujeito*. Relido por Lacan (1964/1979), o trajeto pulsional ganha novos contornos ao valorizar o lugar desse *novo sujeito*. A partir daí, para a pulsão, não se trata mais de ir na direção de um objeto da necessidade para satisfazer-se, mas sim de encontrar um objeto que a cause – isto é, que retorne sobre ela mesma e a permita percorrer todos os tempos necessários para seu remate inúmeras vezes (Laznik, 2004, p. 79); o que é diferente de simplesmente efetuar um vaivém pulsional que coloque em jogo apenas o corpo e sua satisfação.

Com o auxílio da câmera, Alberto pode repetir esses movimentos de vaivém, seja olhando o grupo através desse anteparo, seja se olhando (virando o visor da câmera para ele mesmo). Alberto se vê de perto e diz: “agora estou grande”; afasta a câmera e conclui: “pequeno”.

Entre grande e pequeno, perto e longe, acha o ângulo para fazer uma pose e pede para que tirem uma foto dele. Tal como um espelho, a câmera parece conferir um corpo a Alberto, que ainda tem muita dificuldade em *se fazer ver*. Quando mostra seus objetos, Alberto se camufla por trás deles; já quando conta uma história, precisa que seu duplo compareça. No dia em que resolve, ele mesmo, fazer um filme, Alberto enfatiza que deve ficar fora da cena: não é para filmá-lo, mas sim seus personagens. Temos a impressão de que o *fazer-se ver* é um ponto a ser trabalhado com Alberto, corroborando a hipótese de Laznik (2004, 2011) de que haveria um fracasso na instauração desse terceiro tempo do circuito pulsional nos casos de autismo. Essas crianças teriam dificuldade em *se fazer* de objeto da pulsão para um outro: não oferecem seu corpo para o outro, não mostram seu pezinho para o outro morder ou não levantam os braços para receber uma “cosquinha”. Nossa aposta é a de que, com a construção da imagem do corpo, Alberto possa incluir mais o Outro em seu circuito de trocas, sem com isso sentir-se invadido ou ameaçado.

Por fim, Paulo, que nas entrevistas preliminares apresentava um olhar direcionado a quem se dirigia a ele, em muitos momentos correspondia com um olhar vazio, que atravessava o interlocutor. No grupo, Paulo quase nunca dirigia o olhar para Alberto, apenas sua agressividade. Podia passar por cima das brincadeiras do colega ou acertar-lhe um golpe de surpresa, sem que seu olhar denunciasse qualquer intencionalidade. Já com Estela, podia olhar no fundo de seus olhos, envolvendo-a com seu corpo, como se solicitasse uma resposta.

Em relação à câmera, quando começou a perceber sua presença e que estava sendo filmado, passou a se posicionar atrás do equipamento, experimentando a diferença entre o que via pela câmera e o que via sem esse instrumento. Parecia embarçar-se com isso: o que havia de real na imagem? Buscaria ele encontrar essa diferença? Para se ver através do visor da câmera, em função de espelho, Paulo muitas vezes acoplava-se ao corpo do estagiário que filmava, tomando o objeto de sua mão e tentando manipulá-lo sozinho. Além disso, gostava de olhar sua boca pelo visor, abrindo-a e fechando-a, movimentando sua língua para dentro e para fora, tapando a boca com os dedos, com massinha ou com um pão (se fosse a hora do lanche). Havia uma necessidade de Paulo preencher o orifício oral (seja com objetos, seja com gritos) de modo que era difícil entender suas palavras nas poucas vezes em que tentava falar. Suas expressões também eram enigmáticas: seu sorriso era alegria ou tristeza? Estava chorando ou rindo? Quando nos mordia, demonstrava raiva ou carinho? E com os colegas? O que provocava a agressividade (contra Alberto) ou a compaixão (com Estela) de Paulo?

Se para as crianças (como anteparo ou espelho) e para os interventores (no só-depois permitido pelas supervisões) o uso de filmagem se mostrou importante, a possibilidade de rever as imagens das sessões

mostrou-se igualmente interessante nas reuniões com os familiares. Ali, nosso objetivo era também levar essa visão singularizada, revelando características de seus filhos que extrapolam um diagnóstico e que apontam para uma subjetividade própria, construída a partir de suas experiências e possível de ser transformada em novos contextos e relações. Mesmo as defesas construídas por cada criança eram mostradas como produções singulares, como invenções possíveis. Esse direcionamento supõe, portanto, que as invenções do sujeito podem ser acolhidas sem que sejam submetidas a um suposto conhecimento das etapas de um desenvolvimento típico (Maleval, 2017, p. 299). Para Maleval (2017), a singularidade da criança contesta inclusive o saber sobre a teoria da clínica, de modo que o psicanalista só pode “se posicionar em um determinado viés: em uma certa falha (*a*). Ao caso geral conhecido pelos especialistas, ele deve responder com o caso particular. Ao universal a que visa a instituição, deve responder com o singular do discurso do paciente” (Stevens, 2005, p. 29). Tentávamos, nas reuniões com os familiares, mantermo-nos fiéis à ética da psicanálise – por isso não nos interessava focar nas dificuldades das crianças, das quais os pais eram bem cientes, já que com elas se deparavam cotidianamente (seja no encontro com as escolas, seja nos demais serviços de saúde ou outros espaços pelos quais circulavam).

Buscávamos, com o recurso visual, possibilitar aos pais outro olhar sobre os seus filhos, sujeitos de suas próprias histórias. Reanimando o discurso dos pais, talvez fosse possível cultivar outras relações entre pais e crianças, novos modos de estarem juntos. A escolha em focar nas potencialidades das crianças marca uma direção ética que visa suscitar, nos pais, a surpresa e o prazer de estar com seus filhos (Laznik, 2011). Nesses quadros, o prazer comumente é substituído pela preocupação, enquanto a surpresa tende a ser evitada – o que se justifica, aliás, pelo impacto do diagnóstico – com a busca de conhecimento sobre cada manifestação da criança. Não há espaço para o imprevisível e, aqui, cabe lembrar que estruturar a rotina dessas crianças, de modo a não deixar espaço para a falta, como sugerem algumas técnicas de tratamento, só faz aumentar, a nosso ver, a distância entre pais e filhos.

Nesse sentido, outro ponto que diferencia nossa orientação de outras terapêuticas é o de apostarmos e sustentarmos que o saber está do lado de cada criança e de seus pais, e não do lado dos interventores em posição de analistas. Portanto, convocávamos os pais em posição de transmitirem o que sabiam e pensavam a partir da visão que tinham de seus filhos. Como é ser pai ou mãe daquela criança diagnosticada como autista? Como se sentem ao verem os filhos brincando de coisas que eles nunca tinham visto antes, ou interagindo com as pessoas, colegas e interventores de forma diferente do habitual? Tínhamos muito cuidado com a transferência

nessas ocasiões, pois, às vezes, os pais podem sentir as mudanças na terapia como fracassos da parte deles – o que não é verdade e nunca surgiu como questão em nossas reuniões. Talvez porque, como profissionais de orientação lacaniana, sabíamos que dirigir o tratamento não significa dirigir o paciente. Atentos ao lugar que devemos ocupar no jogo da transferência, situávamo-nos melhor em nossa falta-a-ser do que em nosso ser, marcando uma divergência fundamental entre o exercício da psicanálise e condutas pautadas na reeducação. Sabíamos que só movido pelo seu próprio desejo é que se torna possível ao analista ocupar esse lugar dito vazio e que serve de suporte para o surgimento do sujeito.

Discussão

O reconhecimento das defesas construídas por cada sujeito e, portanto, das suas invenções singulares, nos serviram como importante direcionamento clínico. É isso que sempre estive em jogo ao iniciarmos as reflexões sobre o uso de objetos na direção do tratamento psicanalítico da criança autista. Por conseguinte, nossa aposta inicial tinha como foco a elaboração possível de cada criança, independentemente dos efeitos que uma poderia provocar na outra. É claro que, desde o *Groupe Relais*, nos deparamos com situações em que uma criança desencadeou, na outra, emoções (Lucero & Laznik, 2018) ou comportamentos inesperados. O fato, porém, de termos um grupo de crianças tipicamente autistas com pouca interação entre si, não nos preparou para os efeitos terapêuticos que as interações entre as crianças poderiam ter.

No artigo “O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças”, Kupfer, Voltolini e Pinto (2010) ressaltam a importância de grupos heterogêneos para o tratamento de crianças autistas e/ou psicóticas apontando, em especial, para a importância de crianças neuróticas nessa composição. Os autores mencionam as “provocações” que fazem as crianças circularem por diferentes posições subjetivas, o que talvez estaria “mais na direção do ato educativo do que do ato psicanalítico” (p. 108).

No grupo de atendimento do CAPSi, vimos como certas “provocações” surgiram entre as crianças, como elas se ocuparam umas das outras e, para além de um diagnóstico, com todas suas singularidades, causaram efeitos mútuos, possibilitando que deslocamentos ocorressem. Dessa forma, uma criança pôde provocar nas outras rearranjos psíquicos que se puseram a serviço da constituição subjetiva. Além disso, os interventores puderam aprender a se servir das brechas que as crianças produziam – em si e nas demais. Compreendemos assim que, para além do objeto, essencial no tratamento psicanalítico da criança autista, o grupo possibilitou uma vivência com os semelhantes que favoreceu a animação libidinal tanto com relação aos objetos quanto com o duplo, independentemente da classificação psicopatológica das

crianças. Essa aposta na infância como um tempo da constituição subjetiva, uma possibilidade de *devenir*, que move nosso trabalho e nossas intervenções, não deixando que desanimemos frente às graves psicopatologias.

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, que sempre provém de um outro (sejam os pais, seja a escola), interessa-nos pensar em que implica o desejo de analistas, ao trabalharem juntos em uma instituição, para que, no exercício de sua função, contemplem as exigências éticas da prática psicanalítica.

Di Ciaccia (2005) afirma que o trabalho multiprofissional em uma instituição tem 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. (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” (p. 45).

A relação entre os interventores e o suporte que um pode dar tanto ao outro como às crianças, em algumas situações, merece uma análise que não caberia no escopo deste artigo. Cada profissional, também em posse de sua singularidade, propiciou intervenções únicas e encontros inesperados, que sempre eram retomados nas supervisões com surpresa e prazer. O uso da filmagem insere-se aqui também como importante elemento, pois, além das contribuições já mencionadas na observação das crianças, na supervisão e nas reuniões com os pais, os registros foram consultados para tecer essas considerações teóricas. Tudo isso permitiu que reuníssemos aqui algumas contribuições da psicanálise relativas ao uso dos objetos no tratamento em grupo de crianças diagnosticadas como autistas, às implicações desse uso na constituição subjetiva e à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias clínicas 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.

The use of objects and filming in the psychoanalytical group treatment of autistic children

Abstract: This article seeks to present the results of a research concerning the use of objects in the psychoanalytical treatment of autism, which involved group sessions with autistic children in a public mental health institution. The recording of the sessions proved to be essential to this approach, especially in meetings with parents and supervisions, inviting the consideration of its status. The issue of subjective constitution and the problem of the diagnosis in childhood permeated the argumentation.

Keywords: autistic disorder, psychoanalysis, psychopathology, psychotherapy group, mental health.

El uso de objetos y filmación en el tratamiento psicoanalítico en grupo de niños autistas

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación sobre el uso de objetos en el tratamiento psicoanalítico del autismo, que se realizó en una atención grupal a niños con trastorno del espectro autista en una institución pública de salud mental. El registro audiovisual demostró ser un componente indispensable de este enfoque –especialmente en reuniones con los padres y en las supervisiones– invitando a la reflexión sobre su status. El tema de la constitución subjetiva y el problema del diagnóstico en la infancia permearon las discusiones aquí propuestas.

Palabras clave: autismo, psicoanálisis, psicopatología, psicoterapia de grupo, salud mental.

L’usage d’objets et du film dans le traitement psychanalytique de groupe d’enfants autistes

Résumé : Cet article présente les résultats d’une recherche sur l’usage d’objets dans le traitement psychanalytique de l’autisme. La recherche a compris un groupe d’enfants autistiques dans une institution publique de santé mentale. L’enregistrement audiovisuel des séances s’est avéré crucial dans cette approche – notamment dans les réunions avec les parents et dans les séances de contrôle –, invitant à une réflexion sur son statut. Les enjeux de la constitution subjective et du diagnostic pendant l’enfance se sont fait présentes tout au long de l’argumentation.

Mots-clés : autisme, psychanalyse, psychopathologie, psychothérapie en groupe, santé mentale.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Di Ciaccia, A. (2005). A prática entre vários. In M. M. de Lima & S. Altoé (Orgs.), *Psicanálise, clínica e instituição* (pp. 34-54). Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos.
- Freud, S. (2006). Além do princípio do prazer. In *Escritos sobre a psicologia do inconsciente: 1915-1920* (Vol. 2, pp. 123-198). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (2006). O estranho. In *Edição standard brasileira das Obras Completas* (Vol. 17). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919)
- Freud, S. (2017). *As pulsões e seus destinos* (Coleção Obras Incompletas de Sigmund Freud). Belo Horizonte, MG: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1915)
- Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme – de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris: Odile Jacob.
- Kanner, L. (1943). *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*. ProFala. Recuperado de <http://www.profala.com/artautismo11.htm>
- Kupfer, M. C. M., Voltolini, R., & Pinto, F. S. C. N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In M. C. M. Kupfer, & F. S. C. N. Pinto (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp.
- Lacan, J. (1979). *O seminário: Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Lacan, J. (1998). A ciência e a verdade. In *Escritos* (pp. 869-892). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1973)
- Lacan, J. (2003). Nota sobre a criança. In *Outros escritos* (pp. 369-370). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1969)
- Lacan, J. (2005). *O seminário: Livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1962-1963)
- Lacan, J. (2007). *O seminário: Livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1975-1976)
- Laznik, M. C. (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito* (Coleção de Calças Curtas). Salvador, BA: Ágalma.
- Laznik, M. C. (2011). *Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Lefort, R., & Lefort, R. (1990). *O nascimento do outro*. Salvador, BA: Fator.
- Lucero, A. & Laznik, M. C. (2018). Marine, Hassan e Eric: A questão da empatia emocional no autismo. In C. Hoffmann, & J. C. Cavalheiro (Orgs.), *Marcas da singularidade e da diferença: o que as crianças e os adolescentes nos revelam*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Lucero, A., & Vorcaro, A. (2017a). O uso de objetos na direção do tratamento psicanalítico da criança autista. In A. Leão, J. L. G. Santos, & R. Costa-Moura (Orgs.), *Produção de subjetividade e institucionalismo: experimentações políticas e estéticas*. Curitiba, PR: Appris.
- Lucero, A., & Vorcaro, A. (2017b). Lacan leitor de Melanie Klein: o caso Dick em questão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8.
- Maleval, J. C. (2009). *L'autiste, son double et ses objets*. Rennes: PUR.
- Maleval, J. C. (2017). *O autista e sua voz*. São Paulo, SP: Blucher.
- Orrado, I., & Vivès, J. M. (2016). L'objet de médiation : du transit au transit. *Evolution Psychiatrique*, 81(4), 919-926.
- Rank, O. (2013). *O duplo: um estudo psicanalítico*. Porto Alegre, RS: Dublinense.
- Safatle, V. (2007). *Lacan* (Coleção Folha Explica). São Paulo, SP: Publifolha.
- Stevens, A. (2005). O courtil: Uma escolha. In M. M. Lima, & S. Altoé (Orgs.), *Psicanálise, clínica e instituição* (pp. 25-33). Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos.
- Tustin, F. (1975). *Autismo e psicose infantil*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Tustin, F. (1984). *Estados autísticos em crianças*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Vorcaro, A. (1999). *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

Recebido: 19/11/2018

Revisado: 02/08/2020

Aprovado: 08/03/2021