

Três analistas e um paciente: diálogos analíticos sobre uma criança com autismo¹

Maria Cecília Pereira da Silva,² São Paulo

Resumo: Este trabalho apresenta a discussão do material clínico de uma criança com autismo com duas analistas didatas, também analistas de crianças e adolescentes: Stella Yardino, da Associação Psicanalítica do Uruguai, e Nilde Parada Franch, da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Palavras-chave: psicanálise, autismo, análise de criança, discussão clínica

A experiência de discussão de material clínico é uma prática antiga entre os psicanalistas. Poder debater o mesmo material com analistas experientes de sociedades distintas torna-se uma experiência ainda mais enriquecedora para o trabalho do analista.

Compartilhar com o leitor os bastidores de uma sessão analítica e os diversos pensamentos psicanalíticos que daí surgem, vem, na esteira dos Grupos de Trabalho – Working Parties propostos pela IPA, contribuir para a compreensão da metapsicologia do paciente e da teoria implícita do analista.

Além disso, discutir um material clínico de uma criança com autismo enriquece o debate atual, centralizado pelo MPASP – Movimento Psicanálise Autismo e Saúde Pública, sobre a importância do trabalho psicanalítico no campo dos transtornos do espectro autista.

Nesse sentido, apresento os diálogos analíticos sobre um material clínico de uma criança com autismo estabelecidos com Stella Yardino, da Associação Psicanalítica do Uruguai, e Nilde Parada Franch, da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, ambas analistas didatas e de crianças e adolescentes. Esses diálogos resultaram de uma mesa redonda da II Jornada de Psicanálise de Crianças e Adolescentes: Novas Perspectivas, em maio de 2012, na SBPSP. E, como um romance clínico, os apresento em uma narrativa dividida em capítulos, como sugeriu Stella em seus comentários.

- 1 Este trabalho é fruto de uma mesa redonda que ocorreu durante a da II Jornada de Psicanálise de Crianças e Adolescentes: Novas Perspectivas, em maio de 2012, na Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, SBPSP.
- 2 Psicanalista, membro efetivo, analista de crianças e adolescentes e docente da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, SBPSP. Coordenadora da Clínica 0 a 3 do Centro de Atendimento Psicanalítico da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, SBPSP. Mestre em Psicologia da Educação e doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Pós-doutora pela PUC-SP. Membro do Departamento de Psicanálise de Criança e professora do curso Relação Pais-Bebê: da observação à intervenção do Instituto Sedes Sapientiae.

Preâmbulos

Stella

Mi querido, mi viejo amigo.
No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes
que dirigen nuestras vidas, y los obedecemos sin saberlo.
Vicent van Gogh³

Esse tipo de exercício clínico embasa o desenvolvimento da psicanálise infantil com a mesma força com que vêm crescendo os conhecimentos psicanalíticos até o momento. Em tempos de crise devemos estreitar experiências, discutir ideias e confrontar opiniões de um lugar bem distante de todo dogmatismo, abordando novas perspectivas no trabalho analítico com crianças e adolescentes.

É uma experiência enriquecedora discutirmos novas perspectivas em psicanálise de crianças e adolescentes que surgem no transcurso do tempo, na esteira de mudanças e incidências nas formas de vida atuais, em especial numa zona de excepcional interesse como a análise de crianças na primeira infância e, entre elas, as que apresentam patologias graves.

Também, por outro lado, esse olhar sobre novas perspectivas só é possível graças aos avanços do conhecimento teórico e investigativo, produto do entusiasmo e audácia daqueles que com o eterno espírito dos pioneiros se dispuseram a explorar áreas da prática analítica que se pensava impossível.

Nesse território a fineza da observação se faz com a coragem da especulação, em que a bússola é estabelecida pela matéria-prima transferencial e cujos limites, imprescindíveis, são fixados pelo *setting*.

Se uma criança pequena normal sempre nos deleita e surpreende com seus avanços, uma criança pequena com transtornos globais do desenvolvimento nos inquieta, desconcerta e angustia ao enfrentarmos os limites de nossa compreensão.

Assistimos aos vai e vens de um psiquismo em pleno processo de estruturação no qual o papel do analista, como um outro que se oferece para transitar as peripécias do processo de subjetivação, é mais do que nunca fundamental.

Estamos diante de um material apaixonante, muito bem descrito, no qual é possível visualizar uma analista delicada e comprometida.

Nesse material que discutiremos a seguir, mais além de sua experiência clínica, a analista trabalha com o paciente, com os pais e consigo mesma como instrumento da práxis, de um lugar profundamente analítico, que se afasta da adesão a certezas empobrecedoras e a leva a sustentar, em troca, um fecundo desenvolvimento de interrogantes, tornando interessante o movimento

3 Carta a seu irmão Theo, setembro de 1897, citado por L. Kancyper em A. Ferro (2001) *La sesión analítica. Emociones, relatos, transformaciones*. Buenos Aires: Editora Lumen.

permanente que a analista realiza entre o fato clínico e as possíveis linhas teóricas para compreendê-lo.

Tomando em consideração a complexidade e a ousadia que implica sempre comentar e opinar sobre um caso que não nos pertence, elegi fazê-lo ao modo de uma história, de uma narrativa evocada a partir do material. Assim, espero poder transmitir minha impressão sobre esse menino, seu conflito e o trabalho analítico.

Nilde

Oferecer um material clínico para discussão entre colegas é uma experiência cara para nós, analistas. Poder compartilhar e discutir com a analista toda a riqueza e complexidade do que acontece na sala de análise nos possibilita sonhar a sessão, criar, ter ideias sobre a técnica e a constituição do psiquismo, especialmente quando se trata de uma criança com transtorno do espectro autista.

Primeiro capítulo

A história familiar de Guilherme

Guilherme chegou para a análise com dois anos e dez meses. Aos dois anos seus pais identificaram um atraso de linguagem e começaram um trabalho com uma fonoaudióloga. Após quatro meses de trabalho, a fonoaudióloga solicitou uma avaliação psiquiátrica. Realizaram primeiramente uma avaliação conjunta pais-criança, em que puderam compreender a complexidade das dificuldades de seu filho. Então buscaram a avaliação psiquiátrica.

Na avaliação psiquiátrica observou-se que:

Ele não falava, ignorava ordens, puxava a mãe pela mão para conseguir o que queria e apresentava dificuldade em aprender coisas novas. Algumas coisas ele fez, mas não manteve, ou só fez quando queria. Em muitos momentos, apresentou um estado nirvana, autístico, com alguns rituais, e diante da ruptura desses rituais mostrou-se desesperado. Parece que não percebe o outro, e muitas vezes, não aceita a contribuição do outro. Estabelece uma relação fusional com os pais, mostra-se mais interessado pelos objetos. Apresenta um esboço de jogo simbólico brincando de comidinha. Não possui estratégias para lidar com ansiedades primitivas (angústia de aniquilação). Utiliza-se mais de evitamento, manobras que impedem o desenvolvimento. Interessa-se pelo outro por pouco tempo num jogo de esconde-esconde. Possui potencial para simbolizar, mas ritualiza a curiosidade, mostra retração e exploração com possessividade. Investe pouco nos atributos do objeto humano, tende a deixar a pessoa de lado. A mãe fala pouco, é hipoativa, sem muita vitalidade, e o bebê foi muito exposto à TV e aos outros estímulos não humanos por muito tempo no início da vida.

Quando fui procurada pelos pais,⁴ a mãe revelou que o diagnóstico psiquiátrico indicou que Guilherme apresentava um transtorno autístico, “embora com muitas portas abertas”.

Na primeira entrevista com a mãe, ela me contou que teve dificuldade para engravidar. Da primeira vez teve uma gravidez sem embrião, e, no final daquele mesmo ano, surpreendeu-se com a gravidez de Guilherme. O parto, a termo, foi cesárea. O bebê estava sentado e nasceu com 3,5 quilos, APGAR 9-10. Ele demorou a pegar o seio e mamou até os seis meses.

Quando Guilherme tinha quatro meses, sua mãe voltou a trabalhar e o bebê ficava com uma babá que não conversava com ele, deixando-o na frente da televisão por muito tempo até os seus 12 meses.

Seu desenvolvimento motor e esfinteriano foi normal. Até 2 anos e 6 meses não falava, não mandava beijo, não fazia tchau, “*sabe, mas não gosta*”. Pega na mão da mãe para fazer o que ele quer (ela é a extensão dele). Começou a falar algumas palavras aos 2 anos e 6 meses: papai, mamãe, carro, água, xixi, cocô, vovó.

Depois de duas sessões conjuntas com os pais e Guilherme e três entrevistas só com os pais, iniciamos sua análise com três sessões semanais. Após um ano passamos para quatro sessões. Além das sessões com Guilherme, realizo um encontro mensal com os pais. Durante o primeiro ano de análise realizamos também uma sessão conjunta pais e filho mensalmente.

Stella

Da primeira entrevista com a mãe, a analista destaca as dificuldades para engravidar. Ela diz: “primeiro teve uma gravidez sem embrião e logo surpreendeu-se com a gravidez de Guilherme”.

Não há referências à alegria ou ao entusiasmo esperados frente a um desejo de maternidade que se concretiza depois de atravessar percalços e decepções, somente surpresa.

Imagino aqui uma mãe com dificuldades para tolerar sua ambivalência, que se repete defensivamente no vazio do embrião anterior, agora a nível emocional, frente a essa gravidez.

Nesta história que tento tecer, encontro-me quase de imediato com um bebê no qual a “palavra-chave” parece ser demora: Guilherme demora para chegar ao mundo, demora em pegar o seio, demora para falar, demora em perceber o outro.

Desde os quatro meses até os 12 meses parece ter sido deixado em frente à televisão, com pouca ou nenhuma comunicação com sua babá durante várias horas do dia. Esse fato, ligado à figura materna descrita como hipoativa, que fala pouco e demonstra escassa vitalidade, anuncia a predominância de um objeto “não vivo” para esse menino em seu primeiro ano de vida.

4 Os pais deram autorização para este relato.

Neste ponto, reparo que em minha história falta a figura paterna. O que haveria ocorrido com o pai de Guilherme durante esse primeiro ano? Que papel haveria desempenhado, não somente para o bebê, mas para essa mãe em sua sustentação e contenção?

E quanto ao diagnóstico psiquiátrico? O menino chega à consulta tendo sido visto com um transtorno autístico com muitas portas abertas.

Não gostaria de desvalorizar um diagnóstico vindo de uma avaliação psiquiátrica, com todo respeito que merece. Talvez a hipótese da analista teria sido a mesma, mas tendo a pensar, e a resgatar como importante e específico de nossa disciplina em sua operacionalidade, o que W. Baranger (1993) denominou como a necessária imprecisão nosográfica. Ainda mais importante quando se trata de um psiquismo infantil de uma criança pequena, que está se formando, se construindo, está vindo a ser. Quero dizer que qualquer que seja a expressão que elegemos para aludir ao processo de subjetivação, a mesma será sempre no gerúndio. Assistimos, portanto – e somos parte de –, aos movimentos contínuos de armar e de desarmar de instâncias, defesas e recursos, como se de argila branca se tratasse.

O posicionamento analítico, tal como entendo, consistiria em sustentar a provisoriade das hipóteses diagnósticas sem moldes rígidos que possam, eventualmente, obturar o desenvolvimento desses movimentos ou cegar sua compreensão.

Cabe aclarar que isto não significa desconhecer o peso do constitucional nem a importância do avanço que temos assistido na investigação dos transtornos globais do desenvolvimento nos últimos tempos.

De fato, e como já ressaltai, a plasticidade da analista e sua capacidade de se colocar desde o início como um objeto humano vivo para ser usado na transferência demonstra sua aposta libidinal nas potencialidades de Guilherme, e este é o posicionamento analítico adequado, mais além do diagnóstico.

Nilde

Quando selecionamos um material clínico para discussão, escolhemos o que e como vamos fazê-lo. Essa seleção já é muito significativa, pois nos informa algo sobre a analista e sua relação com o trabalho que está sendo desenvolvido com o paciente.

A partir de nossa experiência clínica, aprendemos que muitas famílias informam: “Não tem importância que ele não esteja falando aos dois anos porque minha tia também teve um filho que não falava, ou o meu primo...”. E a criança chega no consultório com quatro ou cinco anos sem ter a linguagem desenvolvida. A analista nos informa que logo aos dois anos a família procurou uma avaliação fonoaudiológica, e podemos pensar que ela foi sensível à questão da fala. Poderíamos pensar: será que ela não foi sensível a outras instâncias não

desenvolvidas da criança? Não sabemos. O que sabemos é que o sintoma foi aquilo que levou os pais a agirem.

A analista então nos informa o caminho que a família de Guilherme fez até chegar a ela: fono, psiquiatra e depois psicanalista. Por esses dados ficamos sabendo que a família foi sensível ao atraso de desenvolvimento do filho, e logo aos dois anos começou a tomar iniciativas, seguindo as orientações dos profissionais.

Portanto poderíamos deduzir que teremos uma família colaboradora com o tratamento do filho, ou seja, sem demasiadas resistências.

A avaliação psiquiátrica apontou para a hipótese de transtorno autístico, e a analista, após a entrevista com os pais de Guilherme e dos contatos conjuntos com pais e criança, iniciou o trabalho analítico com algumas hipóteses em mente.

Um aspecto interessante que merece ser focado é a forma como a analista trabalhou esse caso. Primeiramente com os pais da criança, depois com os pais e com a criança, para depois começar a análise. Por quê? A experiência mostra que, se não tivermos o mínimo de vivência com a família, se a família não tiver um mínimo de confiança no trabalho do analista, a adesão ao trabalho analítico será muito difícil, pois são tratamentos longos e também devido ao frequente aparecimento de fantasias por parte, especialmente, das mães de que a analista seria como a bruxa que vem roubar seu filho, ou de que a analista seria melhor mãe do que ela mesma. Nós, analistas de crianças, sabemos o quanto trabalhar com crianças é trabalhar com as fantasias maternas e paternas. Assim, para dar seguimento ao tratamento e ter a colaboração da família para que a criança venha à análise com alta frequência (quatro vezes por semana), é essencial o trabalho junto aos pais. E parece que nesse caso tudo foi bem encaminhado e houve colaboração familiar.

Segundo capítulo

Primeira sessão só com Guilherme – agosto de 2010 (2 anos e 11 meses)

Guilherme vem com um carrinho, puxa a mão da mãe para entrar com ele. Logo que entra vai até a porta divisória de minha sala e tenta abri-la. Então eu digo que ele está lembrando do outro dia em que a sala estava grande e trabalhamos junto com o papai e a mamãe, mas hoje vamos trabalhar na sala pequenininha. Ele olha a caixa de panelinhas e brinca de fazer suco, colocar no copinho e dar para a mãe; vou ressoando o som de deglutir (vou me apresentando como um objeto humano vivo, consistente, uma companhia viva, um objeto animado, conforme Alvarez, 1992, p. 88).

Pega a mamadeira de suco e observa, faz o mesmo com o copo de suco (ao virar o líquido, desaparece de ambos)... ecoo novamente o som de deglutir... Ele observa, quer abrir a mamadeira, aponto que é de faz de conta, de

brincar, então ele dá mamadeira para a bonequinha... (busca de um alimento emocional? Reconhece a função analítica e se identifica com ela?).

Depois pega uma caixa de comidinha, abre e coloca seu carrinho dentro. Parece um esboço de entrar dentro de mim, de me conhecer, explorar o objeto por dentro.

Nesse momento aponto que o carrinho do Guilherme está dentro da caixa da Cecília, o Guilherme está perto da Cecília. Depois brincamos de encontrar o carrinho dentro da caixa.

Em meio aos brinquedos da caixa achamos um outro carrinho que abre as portas da frente. Ele explora. Encontra outra caixa de comidinha, monta e desmonta e também coloca o carrinho dentro.

Repito uma brincadeira que já havia feito na sessão conjunta com os pais, de fazer ponte ou garagem para os carros, usando as almofadas da sala. Entreolhamo-nos pelo vão da ponte, mas ele logo derruba e se diverte.

Então ele pede para pintar. Começa a desenhar num bloco de papel grande que lhe ofereço e de repente vai se encolhendo de costas para mim com o rosto colado no papel, rabiscando, totalmente absorto. Pego outro lápis e vou fazendo um caminho até chegar próximo do lápis dele, fazendo o meu conversar com o dele: *Ei Guilherme, onde está você?* Ele olha para mim, ri, nossos lápis começam a correr um do outro, Guilherme se diverte novamente.⁵

Depois encontra a bola e olha para mim me convidando para jogar da mesma forma que jogamos em uma sessão com os pais: ele joga para mim, eu devolvo para ele, ele joga para mãe, ela para mim e assim por diante. Por várias vezes ele joga a bola longe propositalmente e ri... Sempre olhando nos meus olhos. Repete várias vezes... Em turnos... Me aguardando... Então eu digo: *Você está lembrando do que fizemos aqui...* Ele olha para a bola, amassa, explora sensorialmente, depois, novamente, propõe um jogo dialógico.

Então ele se volta para a caixa de comidinha, a desmonta e coloca o seu carro dentro dela. Ofereço uma caixa maior, ele aceita e coloca seu carro dentro. Aponto que ele está me conhecendo e querendo ficar bem perto de mim. Ele me olha rapidamente e se volta para a caixinha e o carro.

Chegamos ao final da sessão e Guilherme me ajuda a guardar.

A mãe fica sentada num cantinho da sala, só observando, durante toda a sessão.

Stella

Embora eu não vá me deter nessa sessão, o primeiro gesto-ato de Guilherme evoca em mim o diagnóstico: imediatamente logo ao entrar, vai até a porta divisória e tenta abri-la. A analista assinala que ele se recorda da vez

5 Lembro-me de Brazelton quando fala das qualidades de um objeto vivo para despertar as competências do bebê: improvisação, ativação, amplificação, alternâncias deliberadas, movimento, mudança, variações sobre um tema.

anterior em que a sala estava grande e trabalharam com os pais. Acredito que essa intervenção representa um acerto, já que oferece a ligação de distintos momentos, favorecendo a continuidade temporal (ele pode recordar e aqui estaria o reforço de “seguir sendo” de que nos fala Winnicott, 1979) e a discriminação espacial (sala grande/sala pequena, pais/Guilherme) em um menino em cujo psiquismo a aquisição das noções de tempo e espaço não foram favorecidas.

Sem dúvida e voltando à minha história, abrir a(s) porta(s) ao outro, ao novo, à comunicação, seria, nem mais nem menos, a proposta analítica.

Nilde

No início da sessão, a analista aponta para o fato de Guilherme “estar lembrando do outro dia...”, ou seja, marcando uma atitude de conexão, unindo fatos e lembranças com o hoje e aqui. Parece fazer um trabalho de construção de elos, contrário ao movimento de desconstrução, de desmantelamento, característico das defesas autísticas.

Do mesmo modo, quando a analista ressoa o deglutir, parece buscar unir o sentido da visão, do tato, com o da audição. Segundo Meltzer (1975/1984): “no estado autístico propriamente dito, existia uma desmentalização em que seu equipamento sensorial era desmantelado e deixava de ter um funcionamento unido e consensual” (p. 49, tradução livre).

O paciente responde às ações da analista com uma resposta “faz de conta”, dando a mamadeira à boneca e, como sugere a analista, identificando-se com a função alimentadora da analista. E, completamos, com um início de jogo simbólico.

Segue-se um jogo de “dentro e fora”: dentro da caixa da Cecília, dentro da caixa de comidinha. São atividades bastante comuns em bebês com menos de um ano, e podem representar os inícios da capacidade de reconhecer a existência de um mundo interno, que contém objetos semelhantes a uma família, o que possibilitará o desenvolvimento do mundo de fantasia. Em seguida a uma atividade em que interage com a analista em uma brincadeira de encontro e desencontro, “está e não está” (entreolhando-se pelos vãos da ponte), um derivativo, a meu ver do dentro (posse) e fora (excluído). Guilherme pede para pintar, o que poderia representar um registro da experiência ali vivida com a analista. Mas logo se retrai. A experiência emocional vivida nesse jogo fora demasiada para ele?

A analista, usando seus conceitos sobre a retirada autística, mostra-se ativa, viva, convidando-o a sair da concha.

Guilherme responde à sua presença e a convida para um jogo com a bola, em que os parceiros tomam certa distância para poder jogar a bola um para outro. Isto me fez pensar que talvez ele tenha encontrado uma alternativa para a retirada, ou seja, guardar uma distância relativa, sem perder o contato.

No final da sessão continua trabalhando o tema do dentro/fora, dentro de mim/fora de mim, dentro do outro/fora do outro.

Essa sessão me faz pensar na grande tarefa imposta ao desenvolvimento do ser humano, que diz respeito ao reconhecimento da alteridade, ou seja, o processo de separabilidade, assim como ao reconhecimento de um mundo interno onde se aninham as emoções e as figuras internas.

Terceiro capítulo

Sessão de outubro de 2010 – segunda sessão da semana. (3 anos e 1 mês)

Quando chego para chamar Guilherme vejo que ele está próximo da sua mãe completando um quebra-cabeça que fica na sala de espera. Os dois estão muito próximos, e eles não percebem que eu estou ali, mantenho-me em silêncio, olhando a interação dos dois.

Ela fala tranquila com ele, descrevendo as peças e aguardando seu tempo de encontrar o encaixe. Sua atitude acolhedora e disponível é muito diferente do início do nosso trabalho. Na última peça, ela diz: *Onde será esta, Guilherme? É uma árvore, tem as folhas.* Ele diz: *É aí (aqui)*, apontando com o dedo, e coloca a peça com muita prontidão. Ela, encantada com a percepção de sua competência, diz: *Muito bem!* Ao ver que ele completou o quebra-cabeça, digo baixinho: *Oi, Guilherme!* E cumprimento a mãe. Imediatamente ele olha nos meus olhos, sorri, me cumprimenta com um oi e vai para a sala. Sigo atrás dele.

Guilherme logo encontra sua caixa no chão, e muito empenhado vai abrindo-a com vitalidade, tirando a tampa, e eu o ajudo. Ele observa tudo o que está dentro, tira os papéis e pega o carrinho azul. Diz: *Carro.* Ele explora seu interior, abrindo suas portas e o porta-malas, fala “*Porta*” e tenta colocar um papel no porta-malas.

Vou observando e narrando para ele como ele vai reencontrando as coisas que fizemos no dia anterior, que ele está vendo que o carrinho tem coisas dentro e ele quer olhar o que tem dentro e guardar coisas dentro. Eu o ajudo a colocar uma massinha vermelha no porta-malas (em outras sessões ele vai reencontrar também essa massinha). Esboça a possibilidade de a cada sessão ir incorporando o que vou oferecendo, aceitando minhas contribuições e construindo uma interação cada vez mais lúdica.

Ele pega o carro e vai para a casinha. Observa a escada e faz o carro descer por ela. Quando o carro chega embaixo diz: *Caiu.* Ele retoma a brincadeira que contém uma surpresa ao observar o movimento de queda, mas depois de algumas quedas me parece que a brincadeira se torna automatizada. Então pego o carro preto (a casinha está entre nós) e subo com o carrinho para encontrá-lo pelo vão da casinha. Novamente ele se surpreende e começamos uma nova brincadeira, que agora está implicada a questão de sumir e encontrar. Fizemos

isso com o carro preto, os cachorrinhos e a família de sua caixa. Do carrinho e esses outros objetos da caixa, ele passa a brincar de se esconder de mim, utilizando a casinha como anteparo, e se regozija quando ele se sente achado e nossos olhares se encontram.

Percebo que essa brincadeira vai entrando em um clima excitatório (seria uma descarga como defesa ao contato, um excesso de alegria com o encontro com o objeto ou falta de continente para introjeção/incorporação?). Então vou falando, mais lentamente, que ele fica muito contente de poder encontrar a Cecília, o carrinho azul... o carrinho preto, de poder ser olhado... de estar junto e ser achado (assim vou propondo alguma representação para essa situação de excitação ao encontro com o objeto, um certo turno de presença-ausência, uma mente-colo).⁶

Ele se acalma e vai para o chão. Depois se levanta e se dirige para sua caixa e encontra a cola. Pega o papel, passa a cola no papel e diz: *Aú* (azul). Essa é uma brincadeira que também se repete nas sessões, em que, às vezes, desenhamos e colamos pedaços de papel de seda rasgados por mim e colados por ele. Ele novamente passa a cola e me pede: *Aú* (azul). Então rasgo um pedaço de papel azul e lhe dou, e ele, cuidadosamente, o coloca sobre a cola. Depois a brincadeira se repete e ele me olha e me pede: *Aelo* (amarelo). *Melo* (vermelho). *Ede* (verde). Vou aguardando seu pedido e amplificando sua demanda a cada cor. Ele fica muito feliz em perceber que eu o compreendo. Em um dado momento, percebo que ele desenha com a cola um carrinho (o pai me ensinou a ver isso), ele me pede o papel azul e cola três pedaços de papel sobre o carro. Digo que o carro ficou azul e com uma caneta preta repito o carro sobre o papel azul, ele me olha e diz *táxi*... é como o táxi que você pega com a mamãe e o papai... Falo de como estamos juntando as cores no papel, os pedacinhos do Guilherme com o papel da Cecília. Após a brincadeira de colagem, ele se volta para sua caixa, pega a bola amarela e se posiciona à minha frente com as perninhas abertas para jogarmos. Ele joga para mim, e eu, lentamente, devolvo para ele, deixando a bolinha rolar no chão... Ele observa e repete... Depois joga com mais força e a bolinha pula... Em uma das suas jogadas a bolinha bate na cadeira e parece que ele começa a incluí-la no jogo (esboço de triangulação, de inclusão de um terceiro? Referência às figuras parentais ausentes naquele dia?) Digo: *Então a cadeira vai jogar com a gente*, depois a bolinha cai na cesta de lixo... digo *Cesta!!!* Ele se levanta e, com um misto de curiosidade e surpresa, vai encontrá-la. (Durante essa sessão, em alguns momentos ele se recolhe e começa a desenhar com o rosinho e os braços muito próximos do papel [concha autística, encapsulado, necessidade de alternância de turnos?], e nós fazemos nossa brincadeira com canetinha hidrográfica. Digo: Cadê o Guilherme? Ele foi embora? E com minha canetinha procuro resgatá-lo e possibilitar um novo encontro.)

6 Como descreveu J. Grotstein (1981).

Chegamos na hora de terminar, e o convido a guardar... Vou recolocando as coisas da casinha, nomeando-as.... Depois guardamos os carrinhos, o papel, a cola e por último a bola. Ele diz tchau para os objetos de sua caixa... e a fecha orgulhosamente. Ao sairmos digo: *Tchau, Guilherme... até sexta*. Ele me responde: *Tchau, ilia até eta*, baixinho mas compreensivo... fico surpresa!

Stella

Minha história evocada a partir deste material clínico continua agora na sala de espera: é muito interessante como, ao ir buscá-lo, a analista vê o menino interagindo com a sua mãe e permanece em silêncio, olhando, a espera de que se complete o quebra-cabeça.

Essa atitude lhe permite observar que a atitude da mãe, acolhedora e disponível, é muito diferente do início da análise. É uma mãe que agora pode sustentar o menino com seu olhar e suas palavras, provavelmente como ela se sente sustentada pela analista.

Destacarei dessa sessão, muito rica, apenas dois momentos que considero fundantes: o jogo de desaparecer e encontrar e, mais adiante, o de colar pedacinhos de papel coloridos que vai identificando com a ajuda de sua analista.

Da questão de desaparecer e encontrar, primeiro os carros, depois os cachorrinhos e a família, os jogos da caixa, Guilherme passa a se esconder para ser encontrado, de forma a envolver as pessoas – paciente e analista – em uma maravilhosa encenação reparatória do *for-dá*, jogo de presença-ausência do objeto e germe da capacidade simbólica que, tal como penso, levou-o a ser falante com sua mãe.

A analista nos diz que “ele se regozija quando se sente achado e nossos olhares se encontram”. Falando pelo personagem de Guilherme, eu diria: “Que alegria me dá ser encontrado, olhado, reconhecido, estamos próximos, mas não somos um”.

Aparece então a excitação, acerca da qual a analista se interroga em sua fecunda atitude questionadora de que eu falava no início. Sem dúvida, e com interrogantes abertas em sua mente, acalma-o, oferecendo-lhe representações possíveis para a excitação, mostrando-lhe que o compreende.

Segue-se logo o jogo de colar os papéis coloridos, que, segundo esclarece a analista, é um jogo que se repete nas sessões. Destaca-se aqui a importância da repetição daquilo que se necessita repetir para que se torne familiar, reconhecível, possível de ser recordado e retido por Guilherme como parte do espaço analítico e do vínculo com a analista.

Assim, uma cor traz outra, os pedacinhos de papel vão sendo identificados por Guilherme e ratificados pela analista, que os cola em uma folha até que, juntos, conseguem criar um desenho de um táxi.

E aqui, nada menos, aparece o pai que faltava em minha narração. De fato, a figura paterna se faz presente por meio de uma recordação da analista,

que nos diz: “percebo que você desenha um carro com a cola, seu pai me ensinou a ver isto”.

Trata-se de juntar os pedacinhos de Guilherme para neutralizar a angústia de fragmentação, dando-lhe – ao menino – a vivência de ser um, inteiro e separado, e não mais um prolongamento de sua mãe, ainda que todavia necessite – do papel – da analista como continente.

Nilde

Nessa sessão a analista nos relata a cena na sala de espera em que Guilherme e sua mãe montam um quebra-cabeça e sua espera do momento adequado para se introduzir. Quando por fim a analista o cumprimenta, percebe que “ele olha nos meus olhos, sorri” e a cumprimenta também.

Chama minha atenção que na sessão anterior ela também observou que ele, que estava jogando bola, olha para ela “sempre nos meus olhos”.

Como poderíamos entender essa observação da analista? Uma hipótese que levanto é a necessidade de Guilherme conhecer o interior da analista, ou seja, conhecê-la por dentro. Outra ideia seria a de encontrar a si mesmo, inteiro, no interior de seus olhos. Estaria à procura de um espaço continente?

Nessa sessão o trabalho de internalização de um espaço continente continua: carrinho que contém coisas dentro, porta-malas que pode conter a massinha etc.

A seguir brinca de fazer o carrinho descer pela escada da casa. Quando o carrinho chega embaixo, diz “caiu”, e a analista comenta que há sempre uma surpresa ao observar o movimento de queda, mas que depois de algumas repetições estas passam a ser automáticas. Poderíamos pensar nessa automatização como o aparecimento de uma defesa contra a ansiedade? Muitos autores têm observado que crianças com acentuadas defesas autísticas usam a palavra “caiu” quando o objeto desaparece do seu ângulo de visão. Seria o equivalente de “sumiu”. Estaria trabalhando a questão da ausência, do desaparecimento do objeto?

Não por acaso, a analista relata que o próximo jogo é o de “sumir e encontrar”. Esses jogos são bastante frequentes em bebês e crianças pequenas e nos informam sobre o trabalho psíquico em curso relacionado à presença/ausência, ou seja, elaboração das ansiedades ligadas à perda do objeto. O mesmo trabalho continua no brincar de “esconder e achar”.

A analista relata que Guilherme vai entrando em um clima de excitação e se pergunta se seria uma descarga como defesa ao contato, um excesso de alegria pelo encontro com o objeto, ou falta de um continente para introjeção/incorporação. Do meu ponto de vista, tendo a pensar que a excitação está no lugar da angústia, por falta de bons mecanismos de defesa para lidar com as questões ligadas à perda do objeto.

Quando a analista conversa com Guilherme sobre o modo como entende a situação, parece que ele vive a experiência de estar com um objeto compreensivo e se acalma.

O trabalho psíquico para elaborar as angústias ligadas às vivências e/ou fantasias de perda do objeto continua. Agora, a questão é colar, ou seja, encontrar meios de manter o objeto unido a ele, manter a ilusão de potência para controlar o objeto para que ele não se vá. Alterna essa experiência com outras, de aguentar conviver com o objeto separado, à meia distância, e até mesmo a presença de um terceiro (jogo de bola incluindo a cadeira como terceiro).

Privilegiei a análise detalhada dessas duas primeiras sessões, porque entendi que são sessões em que estavam sendo trabalhadas a construção de um espaço psíquico, a construção de um mundo mental com objetos vivos, objetos que se relacionam entre si, e a possibilidade de construir uma relação com objetos em que ele confie e tenha segurança no relacionamento, ou seja, a introjeção de um objeto bom. Procurei ilustrar o modo como esse paciente necessita fazer todo um trabalho ligado à separabilidade, às angústias ligadas à perda do objeto, trabalho este que habitualmente uma criança de dois anos já teria feito parte desse percurso. Não tenho elementos para tentar levantar hipóteses sobre quais situações internas e/ou externas contribuíram para que isso não acontecesse, mas percebo que analista e paciente estão fortemente engajados nele. Foi um prazer poder me debruçar sobre esse material.

Quarto capítulo

A partir de setembro de 2011, Guilherme passou a vir a quatro sessões semanais, e sua evolução na linguagem e na qualidade do contato afetivo foi surpreendente para os pais e para mim.

Em janeiro de 2012, torna-se evidente, nas sessões, a evolução de sua capacidade de criar um jogo simbólico: lúdico e dialógico, muitas vezes incluindo os bonecos da caixa, embora ainda estejam presentes momentos de isolamento autístico e alguns comportamentos estereotipados.

Apresento uma sessão inusitada desse período em que ele interage comigo todo o tempo, propondo uma brincadeira com os carros e pedindo ajuda quando necessita.

Sessão de março de 2012 – segunda sessão da semana (4 anos e 6 meses)

Guilherme chega pontualmente com dois carrinhos, o Honda e o carro 3 – McQueen, que o acompanha há muitas sessões. Ao me ver, sorri e me cumprimenta: *Oi Cecília*, já a caminho da sala.

Ele me mostra o número 24 colocado em seu carro Honda na sessão anterior. Pede que eu coloque o número 27 no McQueen. São números escritos

em papezinhos colados com durex. Ele me mostra os números e vai me falando da corrida que fizemos na sessão anterior. Pede para eu colocar o número 28 no carro de polícia, se volta para outro carrinho e me pergunta se pode ser o 23; concordo e faço para ele.

Vou colocando os números e observo como ele está podendo me dizer o que quer e conduzir a brincadeira na sessão, mostrando-se agente. Então ele me pede uma almofada que ele utiliza como a pista de corrida (a brincadeira já não é esparramada, tem um lugar com contorno, um continente).

Abre sua caixa e pega todos os carrinhos com números e se dá conta de que falta o 21 e o 22 (no dia anterior não tivemos sessão, estaria sinalizando esse intervalo?). Procura o carro preto na sua caixa e pede para eu fazer o 21, bem pequenininho.

Ele pega o avião. Comento que o avião corre no céu, e ele me pergunta: *O avião pode ser o 22?* Concordo com Guilherme e ele cola o número 22 na estrela do avião.

G. – *Avião vai voar no céeeuuu! (...) Até no 14.*

M.C. – *Até no 14! (último andar de seu prédio) Você mora no 11 e o avião vai até o 14! (vou amplificando suas propostas)*

G. – *Moro no 11.*

Guilherme pega os carros de sua caixa e os organiza sobre a almofada a postos para a corrida (21 carro preto, 22 avião colocado na estrela, 23 carro preto, 24 Honda, 26 é o fusca, 27 McQueen, 28 polícia). Diz que o McQueen nunca tinha participado e pede licença ao Honda, que ocupa muito espaço, para colocar um carro maior na pista e começa a corrida:

G. – *Um, dois, três e já.*

M.C. – *Começou a corrida!*

G. – *Eeehhhh!*

M.C. – *O carro preto já ganhou? Você corre muito, carro preto.*

G. – *Agora só Honda. Vai Honda!*

Vou acompanhando seus movimentos e narrando a corrida. Primeiro o carro preto ganha, depois é a vez do Honda... Depois, o carro 23... Guilherme vibra a cada final de corrida..... outro carro preto passa saindo na frente e sai da pista... até o vencedor – o carro de polícia...

M.C. – *E o 22 (avião)?*

G. – *O 22 no céu. Até no 14.*

M.C. – *É bem alto...*

Guilherme faz o avião voar e este também ganha a corrida.

Então ele me pede para aumentar a pista de corrida com outras almofadas (parece que ele se sente encontrando um objeto que o compreende e vai enriquecendo a brincadeira).

G. – *A cuva. Passa pedacinho...*

M.C. – *Tem um pedacinho faltando?*

G. – *Sim.*

Colocamos mais duas almofadas... e a pista fica maior... ele alinha todos os carros e a corrida recomeça...

Quando o Honda inicia, correu tanto que saiu da pista. Então Guilherme reclama:

G. – *Não pode... Precisa devagar...*

M.C. – *Não pode... A pista é em frente Honda... Mais devagar, né...*

E a corrida continua... Guilherme atravessa a pista com cada um dos carros...

G. – *Conseguimos!*

M.C. – *Conseguimos. Agora a gente tem uma pista, tem um espaço para os carros correrem...*

Guilherme mostra que começa a lidar com limites (farol verde/vermelho presença da polícia), noção de espaço (pista) e de tempo (velocidade e cada um na sua vez).

Pede para eu fazer farol verde e vermelho (organiza seu trânsito mental?). Faço utilizando canetas hidrográficas... e a brincadeira se transforma de corrida para um passeio.

M.C. – *Vai passear na rua. Aonde você vai, carro 3? Vai na Cecília?*

G. – *Não. Eu tô na Cecília! (nossa brincadeira ainda ocupa um espaço transicional misto de faz de conta e de realidade)*

M.C. – *Isso mesmo a gente já está na Cecília. Isso mesmo! E agora, carro preto...*

G. – *Que ir no shopping.*

Fazemos de conta que o shopping fica na casinha. Ele segue com o carro e eu coloco o farol vermelho, mas ele passa e se diverte quando digo que está vermelho e não podia passar, pois a polícia vai multar. Ele pega o carro de polícia e chega fazendo som da sirene.

M.C. – *A polícia está chegando. E agora? (faço uma conversa entre os carros) Olha, seu carro, quando o farol está vermelho você tem que parar, quando está verde, pode andar. Está bom! Está bom! Não vou fazer mais isso... Tchou! Verde, pode ir...*

G. – *Não. Fico sozinho na curva...*

M.C. – *Ficou sozinho na curva da pista de corrida, ele ficou triste porque a polícia deu bronca nele?*

Então Guilherme entra com seu carro dentro da casa/shopping e diz:

G. – *McQueen tá peso!*

M.C. – *O McQueen está preso? Dentro da casa/shopping? E agora?*

Ele pega o carro do bombeiro com um fio de resgate e depois pergunta onde é que podemos prender para içar o McQueen... Eu o ajudo a prender a corda para içar o McQueen do jeito que ele me pede e narro o resgate do McQueen...

Depois que conseguimos resgatar o McQueen ele diz:

G. – *Ponto! Ponto! Bigado...*

M.C. – *Pronto... De nada...*

G. – *O shopping tá onge. Precisa corre. E recomeçamos o passeio...*

M.C. – *Está longe... Olha o sinal vermelho....*

G. – *Tá bom! (...) Ichi passo o shopping...*

M.C. – *Passou o shopping. Tem que voltar então...*

Ele me pede para esperar com o farol perto do shopping.

G. – *Faol vermelho!*

M.C. – *Farol vermelho!*

G. – *Tem que fica parada. Polícia fica feio... (faz som de sirene) Polícia vai fica feio...*

M.C. – *Polícia vai ficar feio? Vai ficar brava?*

G. – *Vai fica feio. Não poode! Não pode McQueen!*

M.C. – *Ele quer passar no sinal vermelho de novo?*

G. – *Não pode!*

Ele pega o carro de polícia e faz uma colisão com o McQueen, que passou no farol vermelho.

G. – *Eu vou bater você. Poub! (Guilherme faz o som da batida do carro de polícia no McQueen). Polícia quebo.*

Ele me olha e se pergunta: e agora?

M.C. – *Bateu e quebrou.... Você está me contando como você já sabe as coisas que podem, que não podem... que deixa bravo/feio, sozinho/triste.*

G. – *Ué? Ué? O bombero vem.*

M.C. – *O bombeiro vai ajudar? (faço som de sirene) Bombeiro-Cecília ajuda...*

G. – *Quebô teto!*

M.C. – *Quebrou o teto do carro da polícia? E agora vamos precisar de ferramentas para consertar... Guilherme pega as ferramentas e faz os reparos... Aponto como ele está podendo pedir ajuda quando precisa e usar muitas ferramentas.*

Nossa hora termina e digo baixinho que precisamos terminar nossa história e guardar.... Ele então me ajuda com os carros e fecha sua caixa.

Ao terminar, penso comigo que nessa sessão houve uma brincadeira de verdade (Silva, 2006), com componentes criativos e simbólicos; e que talvez, correndo contra o tempo, estejamos encontrando ferramentas reparadoras e propiciadoras para seu desenvolvimento emocional.

Stella

Outros tempos transcorrem, muito diferentes, que nos parece estar longe daquele pequeno ao qual a analista tinha que tirá-lo de seu enclausuramento, buscando-o com seu lápis.

Guilherme tem agora 4 anos e 6 meses e frequenta a análise quatro vezes por semana. Evoluiu na linguagem e no contato afetivo, ao ponto de surpreender os pais e a analista. Dispõe de uma capacidade de jogo simbólico, embora ainda haja alguns momentos de isolamento autístico e de comportamento estereotipado.

Neste capítulo da história, tudo em Guilherme parece estar a mais: mais linguagem, maior evolução, mais afetividade, mais bem adaptado à sua faixa etária, acompanhado ainda mais pela quarta sessão, com certeza muito bem-vinda.

A analista destaca a qualidade dialógica dessa sessão, em que o menino interage com ela todo o tempo, pedindo ajuda quando necessita.

De minha parte, ressaltaria que nessa sessão o paciente historiciza quando fala da corrida da sessão anterior e que deseja retomar. Este é para mim um movimento novo, que expressa uma capacidade que vem sendo construída no espaço analítico.

O jogo não só é simbólico, mas bem organizado, desenvolve-se seguindo parâmetros espaço-temporais adequados – há uma pista por onde correm os carros, há números sucessivos, há um antes e um depois – e integra a analista como parceira de uma maneira que se sustenta.

E o que dizer da introdução dos semáforos? Haveria por acaso um modo mais apropriado de encenar as diferenças entre o permitido e o proibido, a necessidade de um terceiro polícia-lei que opere separando, discriminando o que se pode do que não se pode?

Quando passa com a luz vermelha, ele está pondo em contato o desejo incestuoso – não nos esqueçamos que um pouco antes corrige a analista dizendo: “*estou na Cecília*” – uma vez que ela é o remanescente da relação fusional com a mãe, figura materna na transferência.

Aprezem então esboços de culpa e castigo: seu carro fica sozinho na curva da pista e logo ele diz, de dentro do jogo, que o McQueen está preso.

Ignoro se existe essa palavra em português com a mesma polissemia que em espanhol, mas dentro de minha história me permitirei a licença de brincar com essa palavra como se assim fosse: preso significa grudado (*atrapado*) e, por sua vez, em sua acepção legal significa condenado ao cárcere por um delito.

Essa dupla acepção é sugestiva dos dois sentidos que antes mencionara ao falar da relação transferencial: o menino deseja-teme ficar preso no vínculo com a mãe dos primeiros tempos, quando ela não podia reconhecê-lo como um ser separado dela e, por sua vez, coloca em gesto-ato o castigo de seu desejo incestuoso, como delito que a polícia deve sancionar.

Entretanto ainda falta um último ponto da trama, o gesto de reparação: algo se rompe, tem que ser concertado, e Guilherme e sua analista dispõem das ferramentas necessárias para fazê-lo.

Tomando em consideração tudo o que já foi dito, atrever-me-ia a afirmar que essa sessão poderia pertencer ao processo analítico de qualquer criança de quatro anos e meio.

Ao terminar, a analista sustenta que nessa sessão houve um “jogo de verdade” e, sem dúvida, assim se deu.

Para finalizar, gostaria de dizer que houve aqui, desde o começo, uma análise de verdade, entendendo por isto aquela que sustenta o posicionamento analítico e os parâmetros da técnica, mas, sobretudo – e volto aqui à epígrafe do início –, aquela que promove a criação de um campo emocional povoado “dessas pequenas emoções que dirigem nossas vidas” e – agregaria – as de nossos pacientes.

Post-scriptum

Esse romance clínico não tem fim. A cada momento que me debruço sobre esse material clínico, novos desdobramentos e percepções se tornam possíveis. Poder olhar para as vicissitudes do trabalho psicanalítico com uma criança com autismo, a partir da escuta de duas analista experientes, permitiu que eu afinasse meus instrumentos técnicos e minha compreensão sobre o funcionamento psíquico de Guilherme.

Compartilhar com o ouvinte os diálogos vivos durante a mesa redonda e agora com o leitor, a experiência de transformá-los neste texto enriqueceram meu fazer e meu pensar psicanalíticos.

Assim como o “brincar de verdade” pôde surgir na relação com Guilherme, espero que este artigo inspire outras situações lúdicas em outras duplas analíticas.

Tres analistas y un paciente: diálogos analíticos acerca de un niño con autismo

Resumen: Este trabajo presenta una discusión de material clínico acerca de un niño autista. Se trata de los comentarios realizados por dos analistas didactas, también analistas de niños y adolescentes: Stella Yardino, de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay y Nilde Parada Franch, de la Sociedad Brasileña de Psicoanálisis de San Pablo.

Palabras clave: psicoanálisis, autismo, análisis de niños, discusión clínica

Three Analysts and a Patient: Analytical Dialogue About a Child with Autism

Abstract: This paper presents a discussion of the clinical material of a child with autism with two training analysts, also children and adolescents analysts: Stella Yardino, from the Psychoanalytic Association of Uruguay, and Nilde Parada Franch, from the Brazilian Psychoanalytic Society of São Paulo.

Keywords: psychoanalysis, autism, child analysis, clinical discussion

Referências

- Alvarez, A. (1992). *Live Company: Psychoanalytic Psychotherapy with Autistic, Borderline, Deprived and Abused Children*. Londres e Nova York: Tavistock/Routledge.
- Baranger, W. (1993). *Problemas de el campo psicoanalítico*. Buenos Aires: Kargieman.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B. & Main, M. (1974). The Origins of Reciprocity: The Early Mother-Infant Interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The Effect of the Infant on its Caregivers*. Londres: Wiley Interscience.
- Ferro, A. (2001). *La sesión analítica. Emociones, relatos, transformaciones*. Buenos Aires: Lumen.
- Meltzer, D. et all (1984). *Exploración del autismo: un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós. (Trabalho original publicado em 1975)
- Grotstein, J. (1981). *W. R. Bion: The Man, the Psychoanalyst, the Mystic. A Perspective on his Life and Work*. In J. Grotstein, *Do I Dare Disturb the Universe? A Memorial to W. R. Bion*. Beverly Hills, CA: Caesura Press.
- Silva, M. C. P. (2006). Brincar de verdade: um caminho de Lucas. *Jornal de Psicanálise*, 39 (71), 203-221.
- Winnicott, D. W. (1979). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

Maria Cecília Pereira da Silva
mcpsilv@gmail.com

Recebido em: 23/3/2014
Aceito em: 12/8/2014